ALGEMEENE EN BIJZONDERE

METHODELEER

TEN BEHOEVE VAN

NEDERLANDSCHE VOLKSCHOLEN EN GESTICHTEN BEIDER GESLACHTEN

DOOR

FR.-S.-PH. NOUWEN R. C. PRIESTER

SCHRIJVER VAN HET

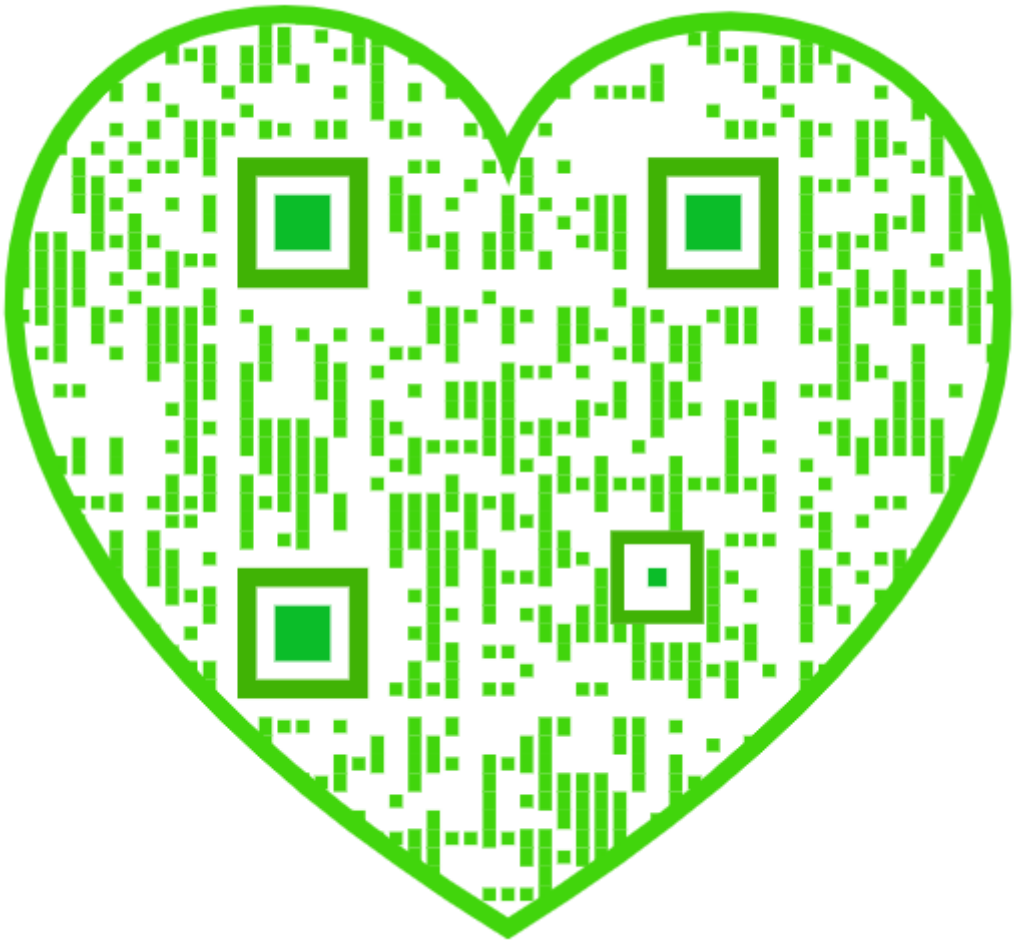
MANUEL PRATIQUE POUR L'ÉDUCATION DES JEUNES FILLES,

BEKROOND DOOR HET DERDE CONGRES DER CATHOLIEKEN GEHOUDEN TE MECHELEN 1867. LID VAN HET NEDERLANDSCH TAALKUNDIG GENOOTSCHAP BIJ DE HOOGE-SCHOOL TE LEUVEN.

LUIK
H. DESSAIN
DRUKKER EN UITGEVER
TRAPPÉ-STRAAT

'S BOSCH
G. MOSMANS
BOEKHANDELAAR
VERWERSTRAAT

1870



ALGEMEENE EN BIJZONDERE

METHODELEER

TEN BEHOEVE

VAN NEDERLANDSCHE VOLKSCHOLEN EN GESTICHTEN BEIDER GESLACHTEN

DOOR

FR.-S.-PH. NOUWEN R. C. PRIESTER

SCHRIJVER VAN HET

MANUEL PRATIQUE POUR L'ÉDUCATION DES JEUNES FILLES,

BEKROOND DOOR HET DERDE CONGRES DER CATHOLIEKEN GEHOUDEN TE MECHELEN 1867. LID VAN HET NEDERLANDSCH TAALKUNDIG GENOOTSCHAP BIJ DE HOOGE-SCHOOL TE LEUVEN.

LUIK
H. DESSAIN
DRUKKER EN UITGEVER
TRAPPÉ-STRAAT

's BOSCH
G. MOSMANS
BOEKHANDELAAR
VERWERSTRAAT

1870

GOEDKEURING.

Het onderhavige handboek : *Algemeene en bijzondere Methodeleer ten behoeve van Nederlandsche volkscholen en Gestichten door den Eerw. Heer* NOUWEN, keuren wij bij deze goed, en wij achten het tevens bijzondere aanbeveling waardig; immers het zet op eene eenvoudige, grondige en duidelijke wijze een volledig leerstelsel uiteen, dat de schrijver in zijn bekroond werk : *Over de opvoeding der meisjes*, enkel had kunnen aanduiden. Het bevat in eene kleine gehalte, wat de meest gevierde schrijvers over schoolkunde, breedvoerig en meer afgetrokken behandelen. Men voelt dat de schrijver zijne lessen en raadgevingen, op het practische terrein, getoetst en gewogen heeft; ook twijfelen wij niet, of zijne leerwijze zal op de Nederlandsche scholen met welgevallen onthaald, en met veel vrucht voor leerling en onderwijzer toegepast worden.

Gegeven te Luik, den 19 October, 1870.

C.-J. BOGAERTS, VIC.-GEN.

Alle rechten voorbehouden. Ieder exemplaar draagt het handteeken des schrijvers.

P. Nouwen

AAN DE

ONDERWIJZERS EN ONDERWIJZERESSEN

DER SCHOLEN EN GESTICHTEN

VAN

BURG-LOON (BELGISCH-LIMBURG)

UIT INNIGE VERKLEEFDHEID

EN

DIERBARE HERINNERING

OPGEDRAGEN

DOOR DEN SCHRIJVER.

VOORBERICHT

Onoverschrijdbare hinderpalen hebben ons tot nu toe belet, gevolg te geven aan de belofte, van ook in onze schoone en geliefde moedertaal, eenige denkbeelden over schoolkunde en leerwijzen, den opleiders der jeugd aan te bieden.

Thans, is het ons vergund, een gedeelte dier ontworpene studie in het licht te geven. Edoch, alhoewel wij de geheele methodeleer in ons bestek opnemen, zullen wij meer bijzonder over het onderricht in *denken*, *lezen* en *schrijven* handelen, en aan deze drie hoofdtakken van het lager onderwijs, een groot gedeelte van het overige vastknoopen. De verschillende leerstoffen, die afzonderlijk dienen besproken te worden, zullen eene min of meer aanzienlijke uitbreiding ontvangen, volgens het nut, dat zij den kinderen in het dagelijksche leven moeten aanbrengen.

Wij hadden, voorzeker, liever eene volledige school-

pœdagogiek opgesteld; doch, veelvuldige omstandigheden verplichten ons, enkel eene verhandeling over de methodeleer te vervaardigen, — met stellige belofte, nogtans, van later, zoo het de Heer gedoogt, onze reeds gekende denkbeelden over de *opvoeding* in het algemeen, en die der meisjes in het bijzonder, verder uiteen te zetten. Trouwens, ofschoon wij hier opvoeding en onderwijs eenigermate van elkander scheiden, vormen toch beide in onze gedachte een onafscheidbaar geheel, waar de Godsdienst en een zedelijk onderwijs, dat op den Godsdienst berust, den grondslag van moeten uitmaken.

Inmiddels wij ons dus met het eigenlijke onderwijs bezighouden, zullen wij niet zelden de gelegenheid te baat nemen, om een blik te werpen op het godsdienstig, en zedelijke gebied en dan telkens doen zien, hoe deze verhevene betrekking aan gansch het onderricht leven, ziel en zalving bijzet.

Luik, Feest van O. H. Hemelvaart, 1870.

F. N.

EERSTE DEEL

ALGEMEENE METHODELEER

EERSTE HOOFDSTUK.

Eenige bemerkingen over de nieuwere leerkunde.

Iedereen, die met den vroegeren en den hedendaagschen toestand van het lager onderwijs bekend is, moet met voldoening inzien, dat de leerwijzen, onder den invloed van gunstige omstandigheden, sinds eenige jaren ongeloofelijk verbeterd, en zelfs bij vele schoolmannen tot eenen zekeren graad van volmaaktheid gestegen zijn. Immers, voordezen, was men er enkel op bedacht, den kinderen werktuiglijk te leeren lezen, schrijven en een weinig rekenen; thans, beijvert men zich meer, — ofschoon nog niet algemeen genoeg — om aanvankelijk reeds, aan de kleinen klare denkbeelden te geven, over al hetgeen hun als leerstof wordt aangeboden.

Men poogt dit doel niet alleen te bereiken door gepasten uitleg der leeslessen, maar ook nog bij middel van *aanschouwingsoefeningen*, waarin den kinderen de bestanddeelen en eigenschappen van menigvuldige

voorwerpen aangetoond, en de stoffelijke en zedelijke verhoudingen van personen en zaken opgehelderd worden. Men leert hun tevens de ziels-en gemoedsaandoeningen gadeslaan,de betrekkingen van het huiselijke, maatschappelijke en godsdienstige leven beseffen, om alzoo hun oordeel te vormen en de goede gevoelens hunner harten te ontwikkelen.

Later, oefent men de kleinen in het schriftelijk uitdrukken der gedachten, en, wijl men hen van den beginne af, tegelijk met het lezen, reeds in de *schrijfkunst* inwijdt, loopen het *schoon*schrijven, het *recht*schrijven en het *vrij*schrijven weldra in elkander, en omvatten eindelijk, met stijl-en spraakkunst, het gansche gebied der *lexicologie*.

Al de schoolkundigen, die ooit over de leerwijzen geschreven hebben, zijn het eens om den onderwijzer aan te manen, eerst en vooral de kinderen te leeren *denken*; doch, over het algemeen, slaagde hierin de onderwijzer zoo min als de schrijvers van klassieke werken. Dit kwam hoofdzakelijk daaruit voort, dat zij de *leerstof* niet redematig rangschikten, dat zij deze niet elementair genoeg behandelden, en dat zij de verschillende *vakken* te *zeer* splitsten.

Weinig bekreunt men er zich dikwerf om, of de kinderen de opgegevene gedachten en voorstellen wel verstaan. En nogtans, men moet den kleinen leeren denken van den eersten dag, dat zij ter school gaan; dit wil zeggen, dat men gedurig en met overleg den gezichteinder hunner kennissen in eene logische en practische richting moet uitbreiden.

Denken hoort, ja, bij alle vakken van onderwijs te huis; doch, wanneer wij hier over denken handelen, houden wij het oog bijzonder op het uitbreiden der gedachten in verband met *lezen* en *vrijschrijven*.

Wij zeiden daareven, dat de onderwijzer de kennissen der kinderen in eene practische richting moet uitbreiden; dit beteekent, dat hij zijn onderwijs zóó dient in te richten, dat het wezenlijk op de dagelijksche behoeften des levens toepasselijk zij.

Immers, wat nut zullen, o. a., van buiten geleerde lessen in den catechismus of de spraakkunst den leerlingen voor later bijbrengen, indien men hun ook de practische toepassing van den Godsdienst op de verschillende omstandigheden des levens niet heeft doen begrijpen, of het gebruik der spraakkunst, door het schrijven van usuëele opstellen niet heeft aan het verstand gebracht? — Zullen de kinderen later gaarne een nuttig en aangenaam boek lezen, indien men hun niet *verstandig* heeft leeren lezen? Zullen zij de toepassing der rekenkunde op de dagelijksche aangelegenheden kunnen maken, indien men hun hoofd alleen met theorie en abstracte cijfers opgevuld heeft?

Zeker, mag het lager of aanvankelijk onderwijs als eene voorbereiding tot verdere studiën beschouwd worden, doch tevens dient men wel in het oog te houden, dat hetzelve altoos een zelfstandig geheel moet uitmaken, wijl de oneindig groote meerderheid der leerlingen nooit een ander onderwijs zullen ontvangen.

Indien er in Duitschland zoo weinig of geene jongelingen gevonden worden, die, bij het opnemen in militairen dienst, niet lezen, schrijven en rekenen kunnen, terwijl deze ten onzent, gelijk elders, nog immer in zoo groot getal voorkomen, schrijven wij dit hoofdzakelijk toe aan de echt practische richting, welke het lager onderwijs langs Rhijn en Elbe genomen heeft. Overigens, bij gebrek aan dadelijke toepassing, wordt het aangeleerde weldra verwaarloosd, en eindelijk teenemaal vergeten.

Wij hebben reeds gezegd, dat men tot heden algemeen de leerstof op de lagere scholen in te veel afzonderlijke vakken splitst: men is er niet genoeg op bedacht, deze tot een zelfde doeleinde te doen samenwerken — te weten, de versiering des verstands door een rijken schat van practische kennissen.

Immers, behalve het rekenen en de vormleer, moesten al de vakken van het lager onderwijs maar *één geheel* uitmaken. Denken, — lezen, — spreken, — schrijven — dienen slechts als onderdeelen der algemeene *taalkennis* beschouwd te worden ; terwijl deze, op hare beurt, in denk,- lees,- spraak- en stijloefeningen, al het wezenlijke der geschiedenis, der aardrijks- en natuurkunde bevatten kan.

Dit wil echter niet zeggen, dat men, in *meer gevorderde* lagere scholen, geen der laatst genoemde vakken afzonderlijk mag behandelen; doch wij zouden graagst zien, dat voor deze bijzondere vakken, de kinderen in *gewone* scholen geen ander boek bezigden, dan een leesboek, welk zulke lessen in voldoende mate bevat,

en dat, van een anderen kant, de oefeningen in deze verschillende vakken niets anders waren, dan eene mondelinge uitbreiding van dit zelfde leesboek, overeenkomstig met den ouderdom en de bekwaamheid der kinderen.

In de Zuid-Nederlandsche provinciën, moeten wij daarbij nog met innig leedwezen betreuren, dat de eenheid des onderrichts, hoe langer hoe meer, door het overheerschende Fransch element verbroken wordt, zonderdat men er zich veel om bekreunt, door het aanleeren dezer *vreemde landtaal* zelve, de grondige kennis der moedertaal te bevorderen.

Te vergeefs, zoude men zich tegen het aanleeren der Fransche taal op onze lagere scholen willen verzetten; de noodzakelijkheid is sterker dan alle redeneering. Gesteld nu, dat de kennis van het Fransch eene behoefte in Belgenland is geworden, dan moet men er op bedacht wezen, om door eene zelfde methode en eene zelfde ontwikkeling der gedachten, de leerlingen te vrijwaren voor het noodlottige stelsel, dat de studie beider talen geheel van elkander scheidt, alsof daar geene de minste betrekking tusschen dezelve bestonde. De vergelijking der twee talen moet altoos door den onderwijzer gemaakt worden; en datgene, waardoor zij in gebruik, of regels verschillen, moet den kinderen reeds vroeg in het geheugen worden geprent, opdat later hun stijl niet eene verfoeielijke brabbeltaal weze.

Doch haasten wij ons, tot het eigenlijke gebied der methodeleer over te gaan.

Wij zullen eerst spreken *over het behandelen der leerstof, met terugblik op den leerling;* daarna, *met terugblik op den onderwijzer;* en, ten laatste, *meer bepaald over de leerstof zelve.*

Bij de uiteenzetting dezer gedachten, zullen wij ons veroorloven het woord te richten, niet alleen tot den lesgevenden onderwijzer, maar ook tot de schrijvers van elementaire schoolboeken, ja tot allen, die met het bevorderen des schoolwezens belast zijn. Het zijn immers de schoolcommissiën, de schoolopzieners, de oversten der geestelijke congregatiën, die, om zoo te zeggen, de toekomst des lageren onderwijs in handen hebben.

TWEEDE HOOFDSTUK.

Over het behandelen der leerstof, met terugblik op den leerling.

§ 1. *Algemeene begrippen.*

Bij het behandelen der leerstof met terugblik op den leerling, moeten oneindig veel zaken in acht genomen worden. Hier, geldt bijzonder het gezegde, dat men het verstand der kinderen moet ontwikkelen, zonder hetzelve echter te overladen.

1° De leerstof zal dan ook, voor alle slach van kinderen, volgens vaste grondregels bepaald worden; terwijl de uitleg, de voordracht of de beoefening dezer leerstof—en soms de leerstof zelve —eenigerwijze moet verschillen, volgens den aard en het karakter der

kinderen, volgens hunne vatbaarheid, hunnen ouderdom, enz.

2° De opvoeding moet hier ook in aanmerking komen. Met kinderen uit goeden huize, wier geest reeds ontwikkeld is geworden door eene verstandelijke leiding, behoeft de onderwijzer zooveel moeite niet aan te wenden als wel bij kinderen, die verwaarloosd zijn geworden, en die soms op hun zevende jaar geen enkelen volzin verstaan, geen enkel eenvoudig voorstel weten te vormen. — Stads- en buitenkinderen moeten niet op dezelfde wijze behandeld worden. De eenen hebben meer behoefte aan deze geestontwikkeling, de anderen aan gene.

3° Ook de meisjes zullen een onderricht bekomen, dat, zooveel mogelijk, met hare natuur, haar karakter en hare latere roeping overeenstemt. Gewis, behoeft men daar niet zoo zeer op te letten in het lager onderwijs als in meer gevorderde gestichten of kostscholen, doch hier ook, behoort men in acht te nemen, dat de meisjes over het algeemen ongaarne te doen hebben met afgetrokkenheden en min of meer grondige beredeneeringen : haar geest peilt minder diep in de leerstof; daarom, betaamt het, dat men door de leerstof zelve, gelijk door de voordracht, meer het gevoelen en de verbeelding dan het verstand der meisjes treffe.

In een zeker slach van scholen, heeft men het thans zeer hoog op met de ontvoogding der vrouw; nogtans, zonder dier rechten in iets te willen krenken, durven wij stellig beweren, dat de meisjes

in het algemeen gesproken, minder trek voor hoogere kennis en wetenschap zullen gevoelen, naarmate men haar onderwijs meer op de lijst van dat der jongens schoeien zal. Nergens, kwam ons de opvoeding der meisjes zoo vervelend en onaangenaam voor, als in het geleerde Duitschland; maar ook daar alleen nog, houdt de onderwijzer den staf in alle slach van vrouwenscholen. De onderwijzeres scheen ons, in Pruisen bijzonder, eene nederige bediende of medehelpster des onderwijzers te wezen.

Trouwens, de opmerking, zooeven gemaakt, dat de redeneerkracht der meisjes over het algemeen zwakker is dan die der jongens, doet ons niet besluiten, dat men dier verstand of denkvermogen minder moet oefenen, maar enkel, dat het op een *andere* wijze moet ontwikkeld worden.

Uit deze stellingen zal men gereedelijk opmaken, dat de grondregels, welke wij hierna gaan uitbreiden, slechts in eenen algemeenen zin moeten opgenomen worden, en dat hij alleen naar een degelijk onderwijs streeft, die deze volgens tijd en omstandigheid weet toe te passen.

§ 2. *Grondregels.*

De leerstof van het lager onderwijs moet elementair of grondbeginnend wezen. Al te lang, heeft men, in onze lagere scholen aan het onderwijs eene richting gegeven, die niets minder dan elementair kon geheeten worden. Men stelde, immers, bijna in alle vak-

ken, doch bijzonder in het taalonderwijs, eerst den algemeenen regel; en daaruit, moesten dan kinderen van acht, negen of tien jaren de toepassing afleiden, alsof zij reeds de wijsbegeerte op eene Hoogeschool gestudeerd hadden. Het onderwijs in het lezen mangelde niet zoo zeer aan deze eerste hoofdvereischte door het materieele der leeslessen, dan wel door de de behandeling der leerstof; immers, lezen-leeren, beteekende voor den onderwijzer leeren uitspreken, zonder verstaan noch begrijpen, daar dit onderricht nogtans het een en het ander bevat. Het onderwijs in denk,- stijl- en spraakleer ging zoo zeer aan de eerste hoedanigheid des onderrichts mank, dat men ten laatste de eigenlijke beoefening der taal, als niet tot de lagere school behoorend aanzien heeft. Trouwens, wanneer men algemeen begrijpen zal, dat de kinderen niet alleen in het werktuiglijke lezen, schrijven en rekenen moeten geoefend worden; maar dat *denk-* en *stijlleer*, *recht-* en *vrij*schrijven ook tot het aanvankelijke der taalstudie behooren, zal het onderwijs met reuzenstappen vooruitgaan. —

Om te oordeelen, of het onderwijs elementair is, moet men niet alleen op den *vorm* letten, welken de onderwijzer bij het geven zijner lessen bezigt, maar vooral toezien, of de leerstof zelve recht grondbeginnend is.

Zoo, b. v., meenen eenige schrijvers zeer elementair het taalonderricht aan te vangen, met den kinderen, nadat deze lezen kunnen, voor te houden, welke woorden zelfstandige naamwoorden, lidwoorden, enz.,

genoemd worden; dit kan doorgaan, indien men vooraf de eerste elementen der spraak in de denkleer ontwikkeld heeft, indien de kinderen reeds lang te voren de meeste *voorwerpen*, welke hen omgeven, op de vraag des meesters hebben weten mondeling en schriftelijk op te noemen, en indien men zich dan nog bij de stoffelijke voorwerpen bepaalt, die zij kunnen zien, hooren en voelen. Aan kleine kinderen, mag men, aanvankelijk wel doen verstaan, dat de namen van boomen, dieren, planten, enz , zelfstandige naamwoorden zijn, doch men zal hun eerst later leeren begrijpen, dat het geluid, het gehoor, de deugd, de gehoorzaamheid, de heiligheid, enz. ook zelfstandige naamwoorden zijn. Deze regel geldt eveneens voor bijv. naamwoorden, werkw., enz. —

Denk-en stijlleer berust teenemaal op het grondbeginsel van de elementaire behandeling der leerstof. Immers, nadat de kleinen door de aanschouwingsoefeningen en het aanvankelijke leesonderricht eenen rijken voorraad van kennissen hebben opgedaan, en de betrekkingen van personen en zaken weten te onderscheiden, leert men hun de deelen, de hoedanigheden, de werkingen; later, de overeenkomst en het onderscheid van gekende voorwerpen aangeven.

Bij de eerste leesoefeningen zal men niet enkel acht geven op het aanleeren der uitspraak van klanken, woorden en volzinnen, maar tevens ook letten op de rangschikking der leerstof, welke geene woorden, begrippen, gedachten of volzinnen mag

behelzen, die de vatbaarheid der kinderen te boven gaan. — Men zou zich echter bedriegen, indien men meende, dat de kleinen alleen en uitsluitend stoffelijke zaken begrijpen ; zij hebben immers ook gevoelen, eene ziel en een hart; doch daarin is juist de kunst des *elementairen* onderrichts gelegen, dat men ook ziels-en gemoedsaandoeningen, deugd en Godsdienst in verstaanbare taal wete aanschouwelijk te maken.

II. *Ga immer van het nabijzijnde tot het verwijderde, van het gekende tot het niet gekende, van het eenvoudige tot het samengestelde, van het gemakkelijke tot het moeielijke, van het aanschouwelijke tot het afgetrokkene.*

Deze grondregel strekt zich uit over het heele gebied der Didaktiek. Het onderricht, om het even in welk vak ook, moet dan altoos met het bekende beginnen. De kinderen, die ter school komen, weten en kennen reeds vele zaken ; men moet deze kennis aanstonds benuttigen, en daaruit langzaam andere denkbeelden afleiden ; doch alle moeten zoo aaneengeschakeld worden, dat de overgang van de eene tot de andere als het ware onmerkbaar zij. De eerste leesboekjes behooren vooral naar dezen hoofdregel ingericht te wezen.

Onderhoud, zooveel mogelijk, de kinderen over geene afgetrokkene zaken, tenzij na hen voorop in het aanschouwelijke geoefend te hebben. In de eerste leesboekjes en in de eerste denkoefeningen zal, b. v., gezegd worden, dat de bloemen *schoon* zijn, dat God *goed* en *rechtvaardig* is ; later eerst, mag men

spreken van de *schoonheid* der bloemen, van de *goedheid* en *rechtvaardigheid* Gods, enz. Trouwens, men kan de kinderen door geene betere oefeningen tot het afgetrokkene en het ongewone der taal inleiden, dan met hun kleine versjes onder het oog te leggen, die trapswijze in moeielijkheid voor taal, wending, gedachten en beeldspraak opklimmen.

Zoo maakt men verder de getallen voor de kleinen aanschouwelijk bij middel van stoffelijke voorwerpen: door de bolletjes van het telbord, door stokjes, door streepjes.

Wij zijn echter van gevoelen, dat men niet moet wachten, totdat alle bekende, aanschouwelijke en enkelvoudige zaken den kinderen klaar voorkomen, eer men tot het onbekende, het afgetrokkene of het samengestelde overga. Hierin bestaat eigenlijk de goede behandeling der leerstof, dat men van het eene tot het andere kome, door eene zekere mengeling, waarvoor wij geene vaste regels kennen. — Men moet zich dan ook niet te lang bij eene gelijksoortige leerstof bepalen, maar zachtjes aan stoffelijke denkbeelden ook zedelijke gedachten vastknoopen. Zoo moet men eveneens het ongekende, het moeielijke, het afgetrokkene met het gekende, het gemakkelijke, het aanschouwelijke weten te doormengen.

III. Daarom, stellen wij een derden grondregel vast, te weten : *Raadpleeg, volgens tijd en omstandigheid, de vatbaarheid der kinderen; stel hunne geestvermogens, als het ware, op de proef, en richt uwe leerstof in naar de ondervinding, welke gij bij het lesgeven zult opdoen.*

Wij besluiten dan ook, dat de leerstof der classieke werkjes nooit te eenzijdig mag wezen. Dezelfde opmerking, zullen wij later voor den leervorm doen gelden. De lessen moeten immers zoo doorkneed en doormengeld worden, dat de overgang van het eene tot het andere bijna ongemerkt geschiede. Doch, hoe voldoende alles ook opgesteld zij, is nogtans de verstandige onderwijzer alleen in staat, daarvan een bekwaam gebruik te maken. Hij alleen vermag, aan de levenlooze leerstof, leven en ziel te geven; hij alleen weet op gepasten tijd de vatbaarheid en den weetlust der kinderen gaande te maken. Licht zweeft hij heen over hetgeen zijne leerlingen gemakkelijk begrijpen; doch op de leerstof, waarvan zij nog geen gedacht of geen volkomen begrip hebben, blijft hij stilstaan, en tracht door allerlei middelen hun verstand te prikkelen.

Als afwisseling in de leerstof, kan men, b. v., den kinderen, zoodra zij in het lezen van woorden en volzinnen eenigszins gevorderd zijn, een lesje in proza of een gemakkelijk verhaaltje onder de oogen brengen; later, een versje, enz. (*)

Zoo zal men insgelijks niet uitstellen, totdat de leerlingen reeds zeer in het schoonschrijven gevorderd zijn, eer men hun kleine oefeningen in het rechtschrijven op lei of papier late maken.

Verder wachte men ook niet, totdat zij alle voor-

(*) Zie tot verder nabericht het eerste leesboek van Drieselmann, 10e Uitg. (Erfürt Weingard); en de Nederl. aanvankelijke leesboekjes van F. A. Robyns. (Luik, H. Dessain. — 's Hertogenbosch, G. Mosmans.)

loopige oefeningen in denk- en stijlleer afgewerkt hebben, maar men doet hun reeds als medegaande oefening een klein verhaal mondeling en schriftelijk navertellen.

Voor het ontwikkelen der godsdienstige en zedelijke gevoelens, volge men denzelfden regel. Men make het geestelijke en bovennatuurlijke van onze HH. Mysteriën den kleinen aanschouwelijk door tastbare gelijkenissen en geschiedenissen. De Heiland zelf bezigde dezen leervorm. Edoch hier, kan men altoos niet van het gekende tot het ongekende overgaan; maar deswege juist, beijvere men zich te meer, om samen de verbeelding, het hart en den geest der kinderen te treffen en te voeden.

§ 3. *Vervolg der grondregels.*

I. *Over het algemeen, moet in de keus der leerstof, het nieuwe een uitvloeisel van het oude wezen, zoodanig, dat men in de leerstof altoos door herhaling en uitbreiding op het voorgaande terugkomt.* Zoo zal, b. v., de stof der eerste leesboekjes die der aanschouwingsoefeningen hernemen. In het vrij- en rechtschrijven zal men de stof der leerlessen omwerken. De oefeningen der denk- stijl- en spraakleer zullen op hare beurt de overige kennissen benuttigen. In alles en overal, moet de Zedeleer en de Godsdienst in de leerstof zooveel mogelijk doorstralen.

II. *In de aanvankelijke schoolboekjes, over welk vak zij ook handelen, moet de leerstof, in kleine volzinnen, opgaven of lessen voorgesteld worden.* De redematige

orde en rangschikking, welke de schrijver als met eenen wenk omvat, moet voor de kinderen in zoovele volledige lesjes verdeeld worden, als hunne vatbaarheid toelaat of vereischt. De eerste leesboekjes moeten dus kort en bondig zijn, de lesjes evenzeer; nogtans, moet er een logische samenhang ook in de aanvankelijke leerstof bestaan, al is het, dat de kinderen niet in staat zijn dezen samenhang te bevroeden.

Wijl de bewerking der leerstof, eer zij den kinderen wordt voorgedragen, veel studie vereischt, mag deze dan ook geenszins geïmproviseerd worden.

Een onderwijzer, die zelf opgaven en oefeningen voor de kinderen wil opstellen, mag arbeid noch moeite sparen; maar daar het de meeste onderwijzers en onderwijzeressen aan tijd en vaardigheid hiertoe mangelt, zullen zij ten minsten eene goede keus van classieke werkjes doen, waaruit zij de leerstof putten. Het boek, dat zij na wijs beraad, den leerlingen in handen geven, hoe goed en verstandig het ook opgesteld zij, zullen zij tevens niet al te slaafs volgen, maar volgens hunne beoordeeling en hunne methode, aanvullen of veranderen. Hier, zullen zij een lesje verschuiven; daar, een overslaan; ginder, een bijvoegen; doch op zulke wijze, dat de volgorde der gedachten onverminkt blijve.

III. *In het lager, en zelfs in het middelbaar onderwijs, moet men steeds op de elementen of grondbeginsels terugkomen.*

Naarmate men voortschrijdt, en eenen blik op de toekomende leerstof werpt, moet men dezen ook op

de voorafgaande kennissen en grondregels gevestigd houden. Verder, moeten de lessen der verschillende vakken elkander zooveel mogelijk de hand leenen en ondersteunen.

De elementen van het lezen, schoon,- recht,- en vrijschrijven, van stijl-en spraakleer moeten bij elke gelegenheid herhaald en uitgebreid worden; — zoo zal, b. v., de onderwijzer aan kinderen, die reeds tamelijk lezen kunnen, nog bijwijlen de woorden in letters en klanken doen ontleden, even gelijk zij vroeger de woorden uit letters en klanken samenstelden. Tevens, zal hij nog op de uitspraak acht geven, als de kinderen reeds verstandig kunnen lezen. In het schoonschrijven, zal hij dikwerf op de toepassing der eerste elementen terugkomen. De spraakleer moet eene gedurige herhaling wezen.

Zoo kan, van eenen anderen kant, het leesboek stof geven tot oefeningen in denk-en stijlleer. Evenzeer kunnen de leeslessen stof geven tot uitlegging der spraakleer; en, wederkeerig, zal de leerstof der stijlleer de hand aan denk-en spraakleer leenen.

Door dezen derden grondregel te volgen, zal men langzaam, doch met zekerheid voortgaan ; de kinderen zullen het aangeleerde honderde malen omwerken en herhalen — en de grondbeginsels zullen eindelijk in hun verstand en geheugen onuitwischbaar gegrift blijven.

IV. Uit dit alles, zullen wij een vierden grondregel afleiden, namelijk : dat *niets zoo nadeelig voor het lager onderwijs is, als de totale splitsing der verscheidene*

onderdeelen van een zelfde algemeen vak. Reeds in het eerste hoofdstuk, deden wij opmerken, dat het lager onderwijs, in het algemeen, niet te zeer mag verbrokkeld worden. Hier, duiden wij bijzonder op de taalkennis, een veelzijdig geheel waarvan lezen, schrijven, denk,- spraak- en stijlleer, als zoovele onderdeelen moeten beschouwd worden. De leerstof der algemeene taalkennis zal verder een overvloed van gedachten bevatten over Godsdienst, zedeleer, gewijde en ongewijde geschiedenis, aardrijks- en natuurkunde; en deze leerstof zal in de verschillende onderdeelen, volgens de omstandigheden en de vatbaarheid der leerlingen, verdeeld worden.

V. *Eindelijk, moet men al de zielsvermogens der kinderen harmonisch ontwikkelen.* Onze geest heeft drie hoofdvermogens : de *verbeelding* of het *geheugen*, het *verstand* of de *rede*, en het *gevoelen* of den *wil*. Geene dezer drie krachten der ziel mag de leerstof voorbijgaan; doch ook moet er een zeker evenwicht tusschen de werking dezer drieëenheid bestaan.

Waar het ontwikkelen des geheugens de overhand heeft, vormt men zwakke verstanden ; waar het denkvermogen alleen of *al te zeer* geoefend wordt, verliezen de kinderen hunne natuurlijke beminnelijkheid; en door den geest buitenmate te willen vastschroeven, beneemt men hem niet zelden zijne natuurlijke veerkracht. Zoo verder, door de ontwikkeling des gevoelens te verwaarloozen, vormt men bijna altoos hoovaardige en stugge geesten. Indien men dus de godsdienstige leerstof buiten het onderricht sluit, of

dezelve als een nevenvak beoefent, ontbreekt de derde factor der verstandelijke en zedelijke opvoeding; en, Wee den landen, die zulk onderwijs voorstaan, of zulk uitzinnig en onheilbarend stelsel beproeven!!

Het evenwicht, dat tusschen de ontwikkeling des geheugens en des verstands moet bestaan, zal door de behandeling der leerstof dusdanig in acht genomen worden, dat noch het eene noch het andere verwaarloosd worde, maar dat zij elkander krachtdadig ondersteunen. Door het ontwikkelen des geheugens, verstaan wij geenszins het woordelijk van buiten leeren, maar deszelfs beoefening door het oordeel; immers, hetgeen men wel verstaat, prent zich licht in het geheugen. Stijl- en spraakleer, reken-, aardrijks- en natuurkunde, gewijde en ongewijde geschiedenis moeten dus langzaam en oordeelkundig in het geheugen der leerlingen geprent worden, en aanvankelijk niet door woordelijk van buiten leeren van regels, zaken, namen of getallen.

Men besluite althans uit dit gezegde niet, dat wij het woordelijk van buiten leeren teenemaal uit de oefeningen van het lager onderwijs willen bannen. Integendeel, wij houden het voor zeer nuttig, dat men ook op deze wijze het geheugen versterke, en dat men van jongs af, de kleinen van tijd tot tijd lieve versjes, verhaaltjes en zangstukjes doe aanleeren en opzeggen. Ook de gebeden en de letter van den Catechismus moeten zij woordelijk in het geheugen prenten. Het eeuwige aanbelang van den Godsdienst, de oneindige waarde der christelijke leering vereischen

immers, dat deze *onvervalscht*, door de woorden der Kerk zelve, van het geheugen der kinderen tot het verstand en het hart doordringen. Doch dit woordelijk van buiten leeren, mag nooit *machinaal* geschieden; altoos moet men de kinderen eerst doen verstaan, wat zij letterlijk in het geheugen moeten prenten.

In alle vakken, ga men van deze waarheid uit, dat men het best onthoudt, hetgeen men goed begrepen heeft; doch om dit doel met kinderen te bereiken, moet men onophoudelijk op dezelfde uitleggingen terug te komen; het geheugen moet hier verfrischt worden door nieuwe beoefening van het verstand. De herhalingen versterken alzoo beide deze vermogens der ziel, en daar het geheugen niets anders is dan eene nieuwe verbeelding of opwekking van het verledene, moet het geheele lager onderwijs hoofdzakelijk op verstandelijke beschouwing, eerder dan op afgetrokkene redeneering berusten.

DERDE HOOFDSTUK.

Over het behandelen der leerstof met terugblik op den onderwijzer.

§ 1. *Algemeene bemerkingen.*

Het ware hier voorzeker niet ongepast, den onderwijzer in zijne zedelijke hoedanigheid van opvoeder der jeugd te beschouwen, doch deze studie valt buiten ons bestek. Stippen wij nogtans ter loops aan, dat hij, die het eerste zaad aller deugden en kennissen in het hart en de ziel der kinderen moet doen ontkiemen, bij uitstek een zedelijk en christelijk gedrag moet aan den dag leggen.

Meer nog dan de ouders, is de onderwijzer of de onderwijzeres, zoo wel buiten als binnen de school, het voorwerp der algemeene aandacht. Van de ouders mag de liefde der kinderen menige gebreken bedekken, hunne spitsvindigheid doet integendeel al de fouten, ook de verborgenste, des meesters ontdekken. God gave, dat de kleinen de slechte hoedanigheden hunner opvoeders alleen bemerkten! doch de geest van navolging, welke de jeugd bezielt, zal hen op het pad des verderfs leiden, indien de oversten geene toonbeelden van deugd of ten minsten van rechtschapenheid en goed gedrag zijn. Inmiddels, staat voor ieders oogen, als eene bewezene zaak, dat de goede of slechte hoedanigheden der onderwijzers een rechtstreekschen invloed op de teedere inborst der kinderen uitoefenen. Achteruit dus het stelsel, dat de opvoeders der jeugd

alleen wil doen *onderwijzen*, in plaats van hen tevens te doen bestieren en opleiden! Ongaarne ook zagen wij het nieuwere woord *onderwijzer* het oudere *meester* vervangen; de bestierder eener school, immers, oefent een echt meesterschap over de jeugd uit, om hen tot hun heil of hun verderf op te voeden. Edoch het woord doet niets ter zake, indien daaronder geen stelsel van onverschilligheid schuilt. Voor ons, dan, is en blijft de onderwijzer een meester, een bestierder, een opleider, de plaatsvervanger van vader en moeder, van Kerk en God.

Trouwens, de hoedanigheden, die wij, naar ons plan, in den onderwijzer beschouwen, zijn alleen dezulke, die eigenlijk in betrekking staan met het behandelen der leerstof of met het onderricht. Wij stellen dan de vraag:

Hoe moet men onderwijzen?

Wat men onderwijzen moet, hebben wij gedeeltelijk in het vorige hoofdstuk besproken, en zullen dit nog breedvoeriger uiteenzetten, als wij in het vervolg over de leerstof, op haar zelve beschouwd, zullen handelen.

Merken wij voorloopig aan, dat het ons onmogelijk schijnt voor dit alles gansch vaste regels te stellen. Gelijk men in het behandelen der leerstof met terugblik op den leerling, diens karakter, vatbaarheid, ouderdom, geslacht en vordering moet in acht nemen, zoo zal men ook, in het behandelen der leerstof met terugblik op den meester of onderwijzer al deze punten in het oog houden. Gelijk de onderwijzer volgens

zekere omstandigheden ten opzichte der leerlingen handelen moet, zoo zal hij ook zijne neiging, zijne bekwaamheid en vatbaarheid voor dezen, of genen leervorm te rade gaan. Hij zal zijn onderwijs zóó inrichten, dat het met zijnen natuurlijken aanleg overeenstemt, zonder nogtans ooit de algemeene grondregels over het hoofd te zien. Ieder onderwijzer is dan verplicht de grondregels, welke wij kortbondig gaan uitleggen, in theorie op zijn onderricht toe te passen; doch, wanneer hij op het practische terrein komt, zal hij deze naar behoefte weten te wijzigen.

Wij zullen ook hier doen aanmerken, dat als wij in ons tweede deel deze regels voor elk der bijzondere vakken zullen ontwikkelen, wij deze studie eerder tot onderrichting des meesters daarstellen, dan wel als vaste wetten, waarvan men in geen opzicht mag afwijken.

Nergens, moet men zoo zeer de theorie van de practische behandeling onderscheiden, als voor het lesgeven in de verschillende vakken van het lager onderwijs ; nergens, moet men toegevender zijn in het toepassen van leerwijzen of leervormen, — en nogtans, men is doorgaans nergens meer uitsluitend. Hoe menige leeraar in de opvoedkunde oordeelt *zijne* methode en denkwijze als de eenige ware, als de meest geschikte, en meest gevorderde van alle, en beijvert zich daarom, zijnen kweekelingen geheel zijn systeem bepaald op te dringen. Erger nog handelt de Staat, wanneer deze zich voor dit of geen stelsel verklaart, en dan hetzelve voor al de scholen des lands verplichtend maakt.

Hoe meer gezag een schoolvoogd, wie hij ook zij, uitoefent, hoe meer hij bezorgd moet wezen, om de onderwijzers of onderwijzeressen vrijelijk in het *practische* te laten handelen ; en dit geldt, volgens ons, niet alleen voor het aannemen der methoden, maar ook voor de keus der classieke werkjes, met voorbehouding, echter, dat alle onderwijzers van een zelfde gesticht, eene en dezelfde richting moeten volgen. Nergens, is het onderwijs onder dit opzicht zoo vrij, als in Duitschland; en nergens, heeft de ware en echte methodeleer zooveel vorderingen gedaan.

Hieruit, zal men verder besluiten, dat de kweekelingen eener Normaalschool niet alleen door grondige studie moeten gevormd worden, maar ook, en wel bijzonder, *door practische oefeningen en practische lessen.*

Wekelijks, en konde het zijn, dagelijks, moesten daar de leerlingen les geven, nu eens onder het bestier des leeraars, dan weer in werkelijke lessen vóór de kinderen, waarbij de jonge onderwijzers ongestoord hun eigen aanleg op de proef kunnen stellen.

Eene kweekschool mag dus geen overgroot getal leerlingen bevatten, opdat deze in de mogelijkheid gesteld worden, dikwijls zulk practisch onderwijs in alle vakken te geven.

Men zal ook nog met ons instemmen, dat eene schoolverordening, gelijk de Belgische, gansch verkeerd handelt, als zij *alleen* die onderwijzers en onderwijzeressen op het examen aanneemt, welke een volledigen cursus, in eene door den Staat erkende kweekschool

gevolgd hebben, wijl een privaat gevormde leerling dikwerf veel meer gelegenheid gehad heeft, om zijnen natuurlijken aanleg te bevorderen, dan het officieel programma over het algemeen den leerlingen kan toestaan. In Holland, waar het onderwijs zoo weinig vrij is, heeft de wet ten minsten dit voordeelig, dat eeniegelijk, van waar hij ook kome, tot het examen toegelaten wordt. De nog minder vrijzinnige Pruisische schoolwet geeft slechts eene voorloopige attestatie *van geleerdheid*, na den normaalcursus, en eischt een tweede practisch examen, na een werkelijk onderwijs, dat van twee tot vijf jaren kan voortgezet worden.

Niemand is beter in staat dezen waarborg van practische bekwaamheid aan onderwijzers en onderwijzeressen te geven dan de geestelijke genootschappen, indien zij den maatregel willen aanwenden van nooit meesters of meesteressen in eene school of klasse te benoemen, die zij niet vooraf eenen geruimen tijd in het hulponderwijs gebezigd hebben.

§ 2. *Studie en natuurlijke begaafdheid.*

Al hetgeen men zelf niet grondig kent en verstaat, kan men moeielijk aan anderen mededeelen. Dit is een grondregel, die zoowel voor het lagere als voor het hoogere onderwijs geldt. Hoe dieper men eene leerstof doorgrondt, hoe beter men de waarde harer grondbeginsels bevroedt, en hoe gemakkelijker men hare elementen zal opspeuren en ontleden. En zoo verder, hoe

volledigèr kennissen iemand over eene wetenschap bezit, hoe gepaster hij deze wetenschap aan anderen zal mededeelen, — doch op voorwaarde dat hij niet zoozeer zijn eigen besef als de vatbaarheid zijner toehoorders in het oog houdt.

Uit dit gezegde, volgt nogtans niet, dat de geleerdste onderwijzers *altoos* de beste zijn; doch dit is zeker, dat van twee leeraars, die beiden met denzelfden natuurlijken aanleg en goeden wil begaafd zijn, deze de beste zal wezen, die de meeste kennissen bezit.

Een ware onderwijzer moet dus den voorraad zijner geleerdheid altoos vermeerderen; maar hoe dieper hij in zijne studiën doordringt, hoe eenvoudiger hij in zijn lesgeven moet worden. Zijne leerlingen behoeven nooit te weten, dat hij een geleerd man is, maar zij moeten altoos ondervinden, dat hij een bekwaam onderwijzer is. — Op onze dagen, nu het lager onderwijs de strekking van eene meer gevorderde volksbeschaving heeft aangenomen, en tot eene uitgebreidere beseffing der volksrechten en volksregeering voor het burgerlijke en maatschappelijke leven aanleiding geeft, moet de onderwijzer, ingevolge, veel strengere, veel grondigere beginsels over staatkunde, zedeleer en Godsdienst bezitten dan vroeger, toen de lagere school voor enkel doel had te leeren lezen, schrijven en rekenen. Trouwens, hoe meer de onderwijzer zelf *verlicht* is, hoe minder hij de holle woorden van *ontvoogding*, *verlichting* en *vooruitgang* in het oor der kinderen zal doen klinken; want nu meer dan ooit, moet de volksbeschaving op deugd en Godsdienstleer

berusten, wil men het opkomende geslacht niet in ijdelen hoogmoed en nietigen waan opleiden.

Doch keeren wij tot onze bepaalde stof terug.

Den onderwijzer mag het vooreerst nooit aan grondige taalkennis mangelen. De taalkennis is van een onbegrensden omvang ; en hoe grondiger men de taal bezit, hoe zekerder men de kinderen daarin zal te recht wijzen, hoe gemakkelijker men de verschillende deelen dier wetenschap onderling zal weten te verbinden. De kennissen eens onderwijzers in aardrijkskunde, natuurkunde en geschiedenis moeten zich voorzeker ook veel verder uitstrekken dan het beknopte onderwijs dier vakken in de lagere school bedraagt. De stelkunst (of algebra) zal op hare beurt de eenvoudige kennissen der rekenkunde versterken en ophelderen, en de meetkunde zal de vormleer ten dienste staan. Teeken- en zanglessen moeten tot de verplichtende vakken van het lager onderwijs behooren. Beide geven aan de school dat levendige en geestige karakter, welk het oude pedantismus van lieverlede doet wegsterven.

Verre echter van ons zij de gedachte, door dit gezegde het programma der examens voor het lager onderwijs te willen zien uitbreiden of verhoogen, daar deze, ons dunkens, reeds veel te ver gaan. Wij zouden, integendeel, ons hierin juist bij het hoofdzakelijke en nuttige bepalen, vermits de kweekelingen een werkelijke bekwaamheid in het practische aan den dag leggen. Wij zouden de theoretische en veelvuldige *geleerdheid,* welke nog immer stijgt, gaarne zien inkorten bij het *uitgangsexamen,* en meer bekwaamheid

zien vorderen voor het *aannemingsonderzoek*. Wij zouden bepaaldelijk ook wenschen, dat men den normalisten meer practische opstellen gave, waardoor zij in staat gesteld wierden, zelven classieke oefeningen in alle vakken ten behoeve der leerlingen te schrijven. Men bedriegt zich grootelijks, als men veronderstelt, dat de onderwijzers voldoende schoolboekjes en handleidingen zullen vinden, om hen te recht te wijzen. Trouwens, een onderwijzer, die in staat is deze voortbrengselen van eens anders denken te beoordeelen, te wijzigen, in te korten of uit te breiden, omdat hij zelf zich daarin vroegtijdig geoefend heeft, zal duizendmaal beter slagen dan hij, die zich alleen bekommert om te weten, of deze of gene werkjes de goedkeuring der schoolcommissiën dragen, en zich verder weinig bekreunt, om de opgegevene leerstof met zijne gedachten te vereenzelvigen.

Een *geleerde onderwijzer* is dus, volgens onze beseffing, heel wat anders dan een *geleerd man*. De onderwijzer moet vooral, na zijn examen afgelegd te hebben, zich niet volleerd achten ; het is bijzonder gedurende zijne eerste ambtsjaren, dat hij moedig de hand aan het werk moet slaan, in plaats van onder de schaduw zijner lauweren uit te rusten. Dan eerst, zal hij eene meer gevorderde methodeleer op zijn practisch onderwijs kunnen toepassen, en zich zelven kunnen afvragen, waar hij zich bezondigd heeft, of waarin hij aan opvoed- en leerkunde te kort schiet.

Zonder studie, immers, zullen noch de openbare conferentiën, noch de private onderhandelingen zijne

kennissen tot rijpheid brengen. Aan deze algemeene en verwijderde studie zal de onderwijzer de dagelijksche en bijzondere voorbereiding zijner lessen vastknoopen. — Een leeraar, wie hij ook zij, die onvoorbereid zijn leerambt onderneemt, zal, van den eenen kant, vele misslagen begaan en veel tijd verliezen; hij zal, van den anderen kant, noch paal noch perk aan zijn praatlust weten te stellen; ten slotte, hij zal zich veel moeite geven, om nietige uitslagen te bekomen.

§ 3. *Het onderricht moet levendig, aangenaam en vroolijk zijn.*

Het aangename, dat de onderwijzer bij het behandelen der leerstof moet aan den dag leggen, spruit voort, òfwel uit de natuurlijke opgeruimdheid zijns geestes, òfwel uit plichtbesef, òfwel uit beide te gelijk. Deze laatste gesteltenis alleen is duurzaam en hecht.

Het is aan eeniegelijk niet gegeven, altoos even goed gezind te wezen : daar zijn immers zoovele oorzaken, die ons in dit tranendal drukken, en soms ter neer slaan, dat het onmogelijk is, deze alle in gelijke maat te beheerschen, indien men niet onophoudelijk uit plichtgevoel en gewetenshalve te werk gaat. Daarom ook, durven wij vrij dit gevoelen opperen: dat de onderwijzers of onderwijzeressen, welke het meest ware deugd en godsvrucht bezitten, het aangenaamste onderwijs zullen geven, en het meest van de kinderen bemind zullen worden. Immers, een hooger doel vóór

oogen hebbende, dan enkele winzucht of naijver, zullen zij alle wederwaardigheden, die zich zoo talrijk in de loopbaan des onderwijzers voordoen, gemakkelijker te boven komen.

De aangenaamheid is eene hoofdvereischte van het lager onderwijs, omdat kinderen, over het algemeen, alleen datgene goed opvatten, waarnaar zij gaarne luisteren, en datgene goed begrijpen, wat hun aangenaam, levendig en gemakkelijk wordt voorgesteld.

De aangenaamheid in het lesgeven onderscheidt zich echter van de boert; wel mag de onderwijzer zich soms een woordje om te lachen laten ontvallen, als de stof het medebrengt en de welvoeglijkheid dit toelaat; doch de aangenaamheid kan ook in de droogste stof heerschen; en dit zal men hoofdzakelijk bevorderen, door den naijver en de leerzucht der kinderen op te wekken, door de oplettenheid gaande te maken, door altoos nieuwe stof ter betrachting aan te bieden, in een woord door verveling en luiheid te bestrijden.

Diensvolgens, mag de onderwijzer nooit stilstaan; hij mag zich nooit afvragen: wat ga ik nu doen, of welke leerstof ga ik nu behandelen? Eene doelmatige verdeeling der klasuren en werkzaamheden zal de kinderen nooit laten ledig zitten, — en bij deze indeeling zal men opletten, dat na eene les, die min of meer geestinspanning vereischt, er eene gemakkelijkere volge.

Het onderwijs voor de kleinen moet bijzonder veraangenaamd worden, door het aanschouwelijke der

leerstof, door het gedurig afwisselen der lessen, en door het levendige der voordracht.

Het onderwijs moet dus zeer *verscheiden* zijn : dit wil zeggen, dat iedere les over een zelfde vak, gelijk rekenen, lezen, schrijven, enz., niet te lang mag duren (1/4 of 1/2 uur), en dat de onderwijzer beurtelings verscheidene leervormen moet aanwenden, gelijk wij verder zien zullen.

De *belooning* en *bestraffing*, — welke eigenlijk tot het gebied der opvoeding behooren — zetten ook het onderwijs veel kracht en leven bij. In de opvoeding, moeten belooning en bestraffing, om zoo te zeggen, tegen elkander over in juist evenwicht gehouden worden. In het eigenlijke onderwijs, echter, dunkt ons, dat de belooning op de bestraffing mag overslaan; doch nooit zóó zeer, dat men vergete, dat hier ook de kinderen uit plicht moeten leeren handelen.

Overigens, terwijl de onderwijzer een kind beloont, bestraft hij zijdelings de anderen, welke door de belooning van hunnen makker verstaan, dat zij niet zoo goed voldaan hebben als deze.

Ook zal men opletten van niet gedurig een en hetzelde kind lof toe te zwaaien, al laat diens gedrag en vlijt ook niets te wenschen over.

In de meisjesscholen, vooral, moet men zeer op dit evenwicht in belooning en bestraffing acht geven, opdat tevredenheid niet in vleierij, en vlijt in jaloerschen naijver verkeere.

Eindelijk, merke men nog op, dat de belooning ieder oogenblik kan geschieden, door een woordje

van aanmoediging, van lofbetuiging, terwijl men de eigenlijke bestraffing voor grootere omstandigheden moet besparen, als de kinderen werkelijk de opgelegde taak verwaarloozen.

Om dit alles in volmaaktheid uit te voeren, moet het onderwijs waarlijk eene *roeping* zijn. Hij, die alleen het leeraarsambt verkiest, om een eerlijk bestaan te genieten, en daarbuiten geen hooger doel beoogt, zal nooit een vroolijke leeraar wezen; hij, wien zijne taak loodzwaar op de schouders weegt, kan geen levendig en aangenaam onderricht geven; stuursch, immers, en koud zal hij zijne leerlingen behandelen; en is zijne leerwijze ook aan de beste methoden getoetst, zoo zal hij den geest van liefde en zelfopoffering toch ontberen. Meester en kinderen zullen elkander afschrikken, soms haten; en zulk onderwijs zal altoos den stempel van een dwangarbeid dragen.

De gevoelens van plicht en zelfopoffering, door den Godsdienst veredeld en gestaafd, zijn dus tevens de beste waarborg van een aangenaam, kundig en verdienstelijk onderwijs.

§ 4. *De onderwijzer moet eensgestemd, moedig en standvastig zijn*

Uit het voorgaande, blijkt reeds, aan welke bron de onderwijzer kracht en sterkte moet putten, waar hij hoogeren steun moet gaan zoeken. Met de gevoelens van Godsdienst en zelfopoffering bezield, zal de onderwijzer dan ook nooit verflauwen, en bijzonder nooit

den moed opgeven in zijne moeielijke taak; hij zal zelfs niet blijven stilstaan, maar alle dagen opnieuw het raderwerk zijner zielskrachten opwinden. Velen zijn er, die wel beginnen, die het zelfs eenige jaren goed volhouden, maar die allengskens verslappen en in eene zorglooze vadzigheid vervallen. Dit gevaar is een ware stronkelsteen voor de meeste onderwijzers. *Wie stilstaat, gaat achteruit!* Wat zal men dan van hem zeggen, die, in plaats van stil te staan, zijne taakt eenemaal uithet oog verliest ?

Voeg bij deze nalatigheid nu de wederwaardigheden van het schoolleven, en het zal niet meer wonder schijnen, dat een onderwijzer, die in het gebed en in een recht christelijk leven geen hoogeren steun zoekt, maar zelden aan zijnen plicht getrouw blijft. Ieder jaar een nieuw getal van soms gansch onbeschaafde kinderen den eersten vorm van inschikkelijkheid, gemanierdheid en opvoeding geven; daarbij, alle mogelijke pogingen aanwenden, om hun loggen geest te bewegen, ten einde zoo hun verstand te openen en er te kunnen binnendringen; bij meer gevorderden, wederspannigheid, moedwil en niet zelden boosaardigheid ontmoeten; bij de ouders, afkeer, soms laster, en zelden medewerking aan treffen, en boven dit alles, verplicht zijn, door wet of algemeene verordening, deze ondankbaarheid over het hoofd te zien : dit is, ô neen, dit is geene kleine taak! Ook behoeft de onderwijzer in al deze hachelijke omstandigheden een hooger doel te beoogen, wil hij niet het geduld verliezen en blootgesteld zijn, om maar al te dikwijls zijne kwade luim op

de kinderen te botvieren. Een ware onderwijzer alleen kan aan zulke verzoeking weerstand bieden.

Behalve dat zulke onderwijzer zich door de moeielijkheden zijns ambts niet zal laten afschrikken, zal hij elken dag het *dadelijk* nut betrachten dat hij zijnen leerlingen kan aanbrengen. Hij zal de onderrichtstof zoo verdeelen, dat hij iederen oogenblik weet, hoe ver hij gaan wil; hij zal niet eenen dag roekeloos vooruitloopen, om eenen anderen dag wederom stil te staan, maar elk zijner voetstappen, op de baan des onderwijzes, zal hij beraden afmeten. Met zoo niemand te overladen, zal hij minder gelegenheid hebben om hen te storen, en zal zelf lichter eensgestemd blijven. Tevens, zal hij de minst verstandige zijner leerlingen niet barsch behandelen, of hen als verstootelingen bejegenen, hij zal allen in gelijke mate beminnen, de minst beminnenswaardige zoowel als de andere. De bevoorrechten naar den geest of het fortuin zal hij niet boven hunne deugdzamere en vlijtigere makkers stellen, hij zal een vader aan allen wezen, en allen zullen zich zijne kinderen achten; de onderwijzeres, bijzonder, zal eene moeder wezen te midden harer kleinen; hetgeen haar aan kracht en gezag ontbreken, zal zij door de liefde zoeken aan te vullen.

Wij noemden zooeven het *gezag*. Alhoewel het gezag, dat de gehoorzaamheid en de goede tucht voor uitwerksel heeft, eigenlijk tot de opvoeding behoort, doet het zijn invloed niet minder in het onderwijs dan in de opleiding gevoelen; en dit laat zich gemakkelijk verstaan, als men nagaat, dat kinderen over het alge-

meen dien krachtigen wil niet bezitten of blijven behouden, welke den arbeid verzacht en aangenaam maakt, terwijl tevens de gedachten van plicht zich voor hen niet verder uitstrekken, dan de wil van anderen ieder oogenblik bepaaldelijk voorschrijft.

Stippen wij hier ten slotte aan dat het gezag, welk *alleen* op de vrees berust, geen gezag maar *dwang* mag genoemd worden; het ware gezag steunt tegelijk op de vrees en de liefde. Uit het gezag, vloeit, behalve gehoorzaamheid en tucht, nog behoorlijke stemming, stilte en aandacht voort. Trouwens, in eene school, waar noch orde noch stilte heerscht, kan geene vordering mogelijk zijn.

§ 5 *Over den leertoon of de uiterlijke houding des onderwijzers.*

Door leertoon, verstaan wij de geheele uiterlijke houding des leeraars in het behandelen der leerstof.

De leertoon moet *natuurlijk* en *ongedwongen* wezen, en geenszins gemaakt noch overdreven. De meeste onderwijzers falen tegen dit laatste punt. Zij willen zich, over het algemeen, meer gezag aanmatigen dan noodig is, meer kennissen doen uitschijnen dan het onderwijs vereischt; nogtans weten ook de jongste kinderen door een natuurlijk gevoel zeer wel te onderscheiden, of de onderwijzer zich eerder over zijn eigen persoon dan over een goed onderricht bekommert. Even gelijk een redenaar, die altijd aan zich zelven denkt, en

aan de manier, waarop hij zijne gedachten voordraagt, weinig invloed op het hart en den geest zijner toehoorders uitoefent, zoo zal ook de onderwijzer niet slagen, die te zeer op zijne woorden let. Alle overdrevene bezorgdheid, om zich te doen gelden, komt daarenboven nergens zoo min van pas als in het lager onderwijs, waar eenvoudigheid en natuurlijkheid als te huis behooren. Doch dit gezegde verbiedt geenszins de oplettendheid des onderwijzers, om het goed gedacht, dat de leerlingen van zijne bekwaamheid opgevat hebben, altoos te voeden en te onderhouden. Nooit mag de onderwijzer aan zijne kleine toehoorders een bewijs geven, dat hij in eenige kennis te kort schiet; en maakt hij zich plichtig aan eenigen misslag, dan moet hij terstond de feil verbeteren. Bijna altoos, zal hij een middel vinden, om de kinderen te doen gelooven, dat hij vrijwillig gefaald heeft, en zal dan deze gelegenheid waarnemen, om hun af te vragen, waar en hoe hij gemist heeft.

Om *natuurlijk* te wezen, moet het onderwijs bescheiden zijn, en tevens met eene vrije handeling gepaard gaan. Door dit laatste, verstaan wij, dat de onderwijzer niet mag haperen of stilstaan vóór eene moeielijkheid. Beter ware het, in zulk geval, de les over te slaan en ze tot een ander oogenblik te verschuiven.

Daarom, zal ook het beste lager onderwijs datgene zijn, welk de onderwijzer *uit het hoofd* of *als van buiten* geeft. Hoe minder gebruik van handleidingen en handboekjes hij maakt, — behalve in het leesonder-

richt, – hoe beter zijn onderwijs in den geest der kinderen zal binnendringen.

Naast de opstellen en oefeningen, welke de leerlingen in hunne handboekjes aantreffen, zal een bekwame onderwijzer er nog andere van eigene vinding, of bijeenverzameld, tot zijne beschikking hebben. Dit alles zal aan het onderwijs eene zekere eigenaardigheid geven, waarbij de onderwijzer zijne ervarenheid meer aan den dag zal kunnen leggen dan door den geleerdsten woordenpraal, die toch voor kinderen van geen nut kan wezen.

Om eigenaardig, natuurlijk en eenvoudig te blijven, *verhoede zich dan ook de onderwijzer van veel preeken, veel praten en luid spreken.*

Deze regel geldt zoowel in de opvoeding als in het onderwijs. Bij eene theoretische beschouwing, zoude men gemakkelijk kunnen besluiten, dat een onderwijzer den kinderen veel moet leeren door schoone en wijze redeneeringen; doch men verlieze niet uit het oog, dat kinderen nog geen diep denkvermogen bezitten, dat zij slechts denken *in de vlucht*, indien ik mij zoo mag uiten; daarom ook, wil men hun eene gedachte in het hoofd prenten, dan moet men op de zaak herhaalde malen terugkomen, doch doorgaans slechts *met eenen enkelen wenk*, bij wijze van bemerking. Het lager onderwijs moet in geene redevoeringen bestaan, maar in aanschouwelijke denkbeelden, in eene tastbare, eenvoudige en beknopte voordracht.

Gelijk de onderwijzer geene lange preeken mag aanheffen, zoo moet hij ook geen luiden en hoogen

toon bezigen, tenzij soms enkele keeren, wanneer hij bekijft of berispt. Een schreeuwende toon in het onderwijs doet de gedachten in den wind slaan; eene zachte, eene bezadigde uitspraak alleen dringt tot den geest en het harte door. Overigens, moet de onderwijzer de kinderen insgelijks gewoon maken van niet schreeuwend te lezen, te spreken of te antwoorden. Bijzonder, wanneer de kleinen in koor antwoorden, moet men opletten, dat zij duidelijk, doch zacht spreken; trouwens, zij zullen hieraan maar voor zooveel getrouw blijven als de onderwijzer zelf het goede voorbeeld geeft.

De leertoon zal verder ook verschillend wezen, — wil men natuurlijk blijven, — volgens den ouderdom, de opvoeding en het geslacht der leerlingen. De verschillende leerstof zal insgelijks eene verscheidenheid van leertoon medebrengen.

Bij jongens, moet de leertoon strenger zijn; bij meisjes, zachter, innemender en vertrouwelijker; wanneer het, nogtans, een onderwijzer is, die in de volksscholen de meisjes onderwijst, begrijpt men gemakkelijk, dat hij zelfs ernstiger met haar moet wezen dan met de jongens. In bewaarscholen, zal de leertoon naïef en aangenaam zijn.

In lagere scholen, moet de onderwijzer met de kleineren toegevend en vertrouwelijk wezen, en, volgens dat de jaren klimmen, ernstiger en bezadigder worden.

Ieder leervak vraagt, om zoo te zeggen, een anderen leertoon, welke uit het bezigen van den aangenomen

leervorm of uit de verscheidenheid der leerstof voortvloeit. Zoo zal de leertoon in het godsdienstig onderwijs en in de zedeleer uit het hart voortvloeien, en dus zal hier vooral de voordracht niet droog, maar overtuigend, treffend en liefderijk wezen. De geschiedenis vraagt een ernstigen leertoon.

De aardrijks- en natuurkunde vergen iets meer beschouwend en schilderend. In spraak-, denk- en stijlleer, rekenen, enz., moet ieder volzin overredend en afgemeten wezen. Bij alle vakken, moet de leertoon natuurlijk wezen; en dit zal hij zijn, indien zich de onderwijzer met zijne leerstof en zijne toehoorders weet te vereenzelvigen.

DERDE HOOFDSTUK.

Leerwijze en leerweg.

§ 1. *Over de leerwijze in het algemeen, en over hare indeeling.*

Wij hebben vroeger reeds gezegd, dat de methodeleer op algemeene grondbeginsels berust, welke men nooit uit het oog mag verliezen, ofschoon de toepassing derzelve volgens tijd en omstandigheden kan gewijzigd worden. Het zijn deze grondbeginsels, die wij in dit derde hoofdstuk gaan behandelen ; zij duiden den weg aan, dien de onderwijzer noodzakelijk

moet inslaan, om zijn onderricht met vrucht te geven. In het volgende hoofdstuk, zullen wij over den leervorm spreken, waarvan de voorschriften, — dit zeggen wij vooraf, — op het practisch terrein uitermate rekken plooibaar zijn.

Te vergeefs, immers, zal men in eene schoolpœdagogie alle handelwijzen en vormen nagaan, opsommen en ontleden, welke de volmaakte onderwijzer bij het geven zijner lessen dient aan te wenden; dit alles kan maar eene flauwe schets opleveren van de levendige, dadelijke en persoonlijke werking, die in het onderricht heerschen moet. Desniettegenstaande, is de opsporing der algemeene grondbeginsels, waarop de volmaakte methode berust, evenals de ontleding van de bijzondere grondregels der leervormen, van het grootste aanbelang, omdat de onderwijzer hierdoor zich leert reden geven van zijn doen en laten, en van de wijze, waarop hij best de leerstof zal behandelen; want, even gelijk de algemeene en bijzondere regels eener kunst geen kunstenaar vormen, maar alleen zijnen natuurlijken aanleg of zijnen genialen kunstzin bevorderen, zoo zullen ook de grondregels der methodologie geen echten onderwijzer scheppen, maar wel zijne natuurlijke begaafheid opscherpen, te recht wijzen, volmaken. Wij splitsen dan deze verhandeling in twee bijna gelijke deelen. In het eerste spreken wij over de leervolging of den *leerweg*; in het tweede, over de leervorming of den *leervorm*.

Door « leerweg », verstaan wij *eene behandeling, aan alle vakken van lager onderwijs gemeen*; door

«leervorm», bedoelen wij *eene meer bijzondere wijze van ieder vak naar behooren te behandelen.*

De leerweg, nu, welke ook de stof zij, moet, even als de leervorm, tevens *mededeelend* en *ontwikkelend* wezen. Trouwens, om *kinderen* iets te leeren, moet de onderwijzer eerst zijne stof voordragen, en vervolgens, pogingen aanwenden, om de leerlingen zelven te doen denken en werken. Doch het onderricht, door uitlegging, samenspraak, afvraging en beredeneering verklaard, en in de *oefeningen* op allerhande wijzen toegepast, zal nooit volmaakt wezen, indien de onderwijzer het zich niet gestadig ten plichte maakt, de mondelinge en schriftelijke antwoorden der kinderen door de *verbetering* te wijzigen.

Ingevolge, breugen wij den leerweg op drie hoofddeelen : de *voordracht*, de *oefening* en de *verbetering*.

§ 2. *Over de voordracht.*

Wij verstaan in de onderwijskunde door voordracht, de wijze, waarop de leerstof den kinderen wordt uitgelgd.

Met het woord voordracht door « uitleg » of « uitlegging» te verdietschen, laten wij reeds genoeg verstaan, dat de voordracht verstandelijk moet wezen, dat men de leerstof aan de kinderen alleszins begrijpelijk moet maken, dat men hunne gedachten door gepaste leervormen moet ontwikkelen.

Zonder uitlegging, immers, van den kant des meesters, mist het onderwijs zijne eerste behoefte.—

En nogtans, hoe gaat het in vele scholen dikwijls toe? Men geeft den kinderen leerboekjes in handen, waar iedere regel netjes ontleed en met een paar voorbeelden gestaafd, voorkomt; — deze regels der spraakkunst, rekenkunde, enz. — doet men den kinderen dan met vele moeite van buiten leeren, nadat men hen eerst twee of drie jaren verveeld heeft met machinaal te leeren nalezen en naschrijven. Wat later, geeft men hun handboekjes over aardrijkskunde, natuurkunde en geschiedenis; en hier al wederom, doet men den inhoud zooveel mogelijk letterlijk van buiten leeren. Hoeveel scholen zijn er ook heden nog, waar de gevorderde leerlingen slechts één schrijfboek bezigen, en dit voor het schoonschrijven?... Van *recht-* en *vrij-*schrijven, van denk- en stijlleer is geen de minste spraak. Het is dus geen wonder, dat daar ook de geheele voordracht zich bepaalt bij eene voorlezing, door den onderwijzer, of liefst door de leerlingen beurtelings gedaan, in classieke werkjes, door anderen geschreven en uitgedacht, en dat men er zich niet veel om bekommert, of de kinderen wel eenig nut uit al dien schoonen voorraad trekken!

De grondregels die wij in ons tweede hoofdstuk bepaald hebben, en de leervormen, die wij in ons vierde hoofdstuk zullen uiteenzetten, moeten den onderwijzer de overtuiging geven, dat *zijne* uitlegging de drijfveer is van de geheele geestontwikkeling der kinderen, dat van hem alle gedachten moeten uitgaan, en door hem alle gedachten moeten ontwikkeld worden. Hij moet de kinderen helpen denken en leeren

denken. De oefeningen en opgaven zelfs, die hij hun verder, na de uitlegging geeft, moeten niets anders zijn dan eene toepassing of herinnering zijner voordracht, en geene studie, gelijk in het middelbaar onderwijs.

Even dwaaslijk gaat de onderwijzer te werk, die meer gevorderde leerlingen gansche boekdeelen onder zijn *dictaat* laat schrijven, en zich dan voorstelt, dat alles in het hoofd der kinderen geprent is, omdat het in hun schrijfboek staat.

Neen, een onderwijzer, die waarlijk wil onderricht geven, moet *met* de kinderen onderzoeken, nagaan, afleiden, ontleden, bespreken, beredeneeren in eene voordracht, die van het verstand, van den geest en van het hart uitgaat. Van buiten moet hij zijne voordracht doen; en, om hierin te slagen, is het noodig, dat deze voordracht natuurlijk weze en uit grondige kennis voortvloeie.

De uitlegging, de voordracht des meesters moet beginnen van den eersten dag dat de kinderen ter school komen; van den eersten dag, moeten de kleinen begrijpen, dat zij daar komen *leeren*, en niet nazingen, naäpen of naschreeuwen.

In de aanschouwingsoefeningen, zal de onderwijzer reeds, vóór het aanvangen der schrijf-leeslessen het oordeel der kinderen ontwikkelen, en door gepaste voordracht op de proef stellen.

Het schrijfleesonderricht mag in geene bloote nabootsing van klanken en lettervormen bestaan; maar reeds van eerst af, moet men de kleinen doen beseffen, dat letters en klanken de bestanddeelen der

woorden zijn, dat deze eene beteekenis hebben; en daarom juist, mag men hun in den beginne geene woorden voorstellen, welker beteekenis hun nog vreemd is. Naarmate het lezen en schrijven vooruitgaat, zal de voordracht tevens verstandelijker worden, totdat denk,- stijl- en spraakleer haar teenemaal zal komen volmaken. Verder, zal de onderwijzer niet alleen de *regels* van lezen, schrijven, recht- en vrijschrijven, van spraak- en stijlleer, maar ook nog de *leerstof* zelve verstaanbaar maken, om zoo den gezichteinder der kinderen in alle kennissen langzamerhand te vergrooten. De regels en grondbeginselen zal hij bijzonder uit voorbeelden en oefeningen afleiden, den zin der leerstof zal hij door gepaste uitlegging verklaren.

De gewijde geschiedenis, de aardrijkskunde kan men, b. v., door platen en kaarten aanschouwelijk maken, terwijl men tevens door doelmatige beschrijvingen en verhalen de aandacht boeien zal.

De *voorbeelden* spelen eene groote rol in het rekenen, in de spraakleer, enz.

Denk- en stijlleer moeten meer door oefeningen ter navolging en door gepasten uitleg tijdens de verbetering bevorderd worden. — Dit alles zullen wij nader bespreken, als wij over den leervorm en over de behandeling der leerstof in de verschillende vakken zullen handelen.

Merken wij nogmaals op, dat de onderwijzer zich in de voordracht bijzonder moet wachten voor streng aaneengeschakelde *redeneeringen;* de geheele uitleg

moet aanschouwelijk wezen, en de leerlingen moeten eerder *gelooven*, hetgeen de onderwijzer hun voorhoudt, omdat deze hun meester, hun leeraar is, dan omdat zij grondig verstaan, waarom deze of gene zaak zoo luidt. Nogtans, komen de bewijzen in de hoogere klassen soms te stade; verder dienen zij daar om den geest te scherpen, en zelfs om een beraden karakter te vormen. Wanneer en in hoe ver de vatbaarheid der kinderen deze verstandige ontwikkeling toelaat, moet een bekwaam onderwijzer van zelf gevoelen; dit alles hangt aan geene vaste regels.

§ 3. *Over de oefening.*

Wij zegden in de algemeene bemerkingen dezes hoofdstuks, dat de leerwijze tevens mededeelend en ontwikkelend moet wezen. Bij de meeste vakken, echter, kan deze ontwikkeling eerst doelmatig geschieden door de oefeningen, welke de kinderen zelven afwerken, na voldoende uitlegging des onderwijzers. Alhoewel niet een vak zonder oefening mag behandeld worden, verstaan wij toch daardoor meer bijzonder de *schriftelijke* oefeningen, welke de kinderen, na de voordracht des meesters, ieder op hunne lei of in hun schrijfboek maken. Immers, de mondelinge oefening en de verklaringen op het bord behooren eerder tot de voordracht zelve, gelijk wij in den voorafgaanden paragraaf besproken hebben.

Door oefeningen, verstaan wij dus de gepaste

werkzaamheid, die den leerlingen als opgave gedicteerd wordt, of op het bord geschreven of in hunne handboekjes gedrukt staat.

De vakken, waarin men het meest deze oefeningen kan bezigen, zijn voorzeker de denk-, spraak- en stijlleer, het recht- en vrijschrijven, het rekenen.

Om nu met goed gevolg de oefeningen te behandelen, zal de onderwijzer gelijk wij zooeven zegden, de stof ter oefening, den kinderen mededeelen. Vervolgens, zal hij eene kleine uitlegging geven van de moeielijkheden in de opgave vervat; doch men merke wel aan, dat deze uitleg niet *zoover* mag gedreven worden, dat de leerlingen niet meer behoeven te denken, en maar alleen hun geheugen dienen te raadplegen. De oefening bestaat juist daarin, dat de moeielijkheid door den leerling zelven overwonnen worde.

De uitleg vóór de oefening moet dus alleen bestaan in aan te wijzen, waar de moeielijkheid gelegen is, soms waarin zij is opgesloten, doch niet in het oplossen der moeielijkheid zelve.

Indien, b. v., een onderwijzer eene rekenkwestie voor opgave aan de kinderen gaf, nadat hij die eerst uit het hoofd of op het bord had doen uitwerken en hun dan zegde: maakt nu diezelfde som op de lei, dan zoude zulke oefening wel enkele keeren als voorbeeld mogen aangewend worden, en ook voor eerstbeginnenden dienstig wezen; doch indien de onderwijzer dit telkens deed, als hij eene som opgeeft, dan zoude het denkvermogen der kinderen daardoor op het einde

verstompt worden. De oefening integendeel moet het verstand opscherpen.

Verder, zullen wij opmerken, dat juist daarom de oefeningen geene moeielijkheden mogen bevatten, welke de kinderen, na de voordracht of de uitlegging, niet in staat zijn op te lossen. Indien men van het bekende tot het onbekende moet overgaan, dan geldt zulks eigenlijk niet voor de oefening maar voor de uitlegging; want de oefening is maar eene toepassing van de voordracht.

Welke oefeningen zal men nu den kinderen opgeven? De beste zullen, bij een *bekwaam* en *geleerd* onderwijzer, die zijn, welke hij zelf gevonden heeft, omdat deze zoo omtrent of volkomen met zijne methode strooken. Doch, daar het onmogelijk is deze bevoegdheid en deze schranderheid van elken onderwijzer te eischen, zoo moet hij ten minsten, gelijk wij reeds meermalen opmerkten, in de behandeling der leerstof zich met de handleiding van een ander zóó vereenzelvigen, dat hij de oefeningen naar zijne leerwijze kan inrichten, en ze volgens de behoefte zijner school weet in te korten, uit te breiden, te wijzigen en te rangschikken. Meesters en meesteressen, die bloot de weergalm van anderen zijn, zonder dier gedachten te beoordeelen, te bestudeeren en te verlevendigen, zullen immer koud en stijf wezen, en arm aan invloed op de geestontwikkeling der kinderen.

Daarom ook zullen de kinderen doorgaans meer vorderingen maken, indien de onderwijzer zelf de plaats der handboekjes kan innemen. Door dit gezegde,

willen wij nogtans de handboekjes niet uit het lager onderwijs bannen, want zij besparen een kostbaren tijd, bijzonder in die vakken, waar oefeningen het meest van pas komen, als in het rekenen, in denk-, stijl- en spraakleer, in de opstellen voor het aanleeren eener vreemde taal; doch wij zouden dan een middelweg kiezen, en ten minsten van tijd tot tijd, den kinderen oefeningen van eigene vinding geven, bij wijze van herhaling.

Ten slotte, gelieve men nog de volgende aanmerkingen met ons te maken.

1° Voor jonge kinderen, moeten de schriftelijke oefeningen altoos zeer kort zijn.

2° De oefeningen en de verbetering derzelve moeten voor de *kleinen* steeds onmiddelijk op de voordracht, uitlegging of les volgen. Zoo worden de oefeningen eene gepaste afleiding, en komen tevens zeer te stade in de verdeeling der schooluren.

3° Voor *grootere* leerlingen, kan men de oefeningen, of ten minsten, de verbetering dezer, tot den volgenden dag verschuiven; alzoo immers wordt de eene les eene aaneenschakeling van de andere, hetgeen verder nog door de herhalingsoefeningen bevorderd wordt.

4° Voor alle afdeelingen en alle vakken, kan men gepaste oefeningen vinden, als men de oefening in een meer uitgebreiden zin verstaat. De schrijf-leesmethode heeft dit op de andere vóór, dat men van den beginne af kleine opgaven in schoon- en rechtschrijven kan geven. In de aardrijkskunde, kan men de leerlingen

der hoogere klassen oefenen door het vervaardigen van kaarten, het opstellen van schriftelijke herhalingen, het *uitschrijven* van beknopte tafels. — Hetgeen men insgelijks voor de geschiedenis, het godsdienstig onderwijs, de natuurkunde, en zelfs voor rekenkunde en spraakkunst kan werkstellig maken.

5° De lei, het bord en het schrijfboek moeten afwisselend bij de oefeningen gebezigd worden.

6° Kinderen moeten zich veel oefenen in dezelfde stof; doch dit belet niet, dat iedere oefening afzonderlijk zeer kort dient te wezen.

§ 4. *Over de verbetering.*

Gelijk de opvoeding grootendeels op de verbetering berust, omdat opvoeden een dubbel doel beoogt: het goede zaad inplanten en aankweeken, en het onkruid uitroeien, zoo bestaat ook het onderricht uit twee deelen: het aanleeren van kennissen, bij wijze van uitlegging en oefening, en het verbeteren der feilen, welke de leerling noodzakelijk zal maken in het toepassen der lessen en bewerken der opgaven.

Een onderwijzer, die alleen uitlegt, kan zeer goed slagen in het hooger onderwijs; het lager en het middelbaar onderricht vereischen, dat men de leerlingen gestadig oefene, en tevens aandachtig make op de misslagen, die zij in de oefeningen begaan. Daar, in het lager onderwijs, de oefeningen en opgaven bijna het geheele onderricht uitmaken, zoo zal de verbetering hier eene hoofdrol spelen, want de onervarenheid

der leerlingen en hunne weinige kennissen zullen noodzakelijk tot eene menigte fouten aanleiding geven. Ook zal de onderwijzer, die zich het meest op eene goede verbeteringsmethode toelegt, en die daarbij geene moeite spaart, de knapste leerlingen vormen, al liete dan ook zijne voordracht veel te wenschen over. En dit is licht te verstaan, omdat in de verbetering al de uitleggingen der voordracht opnieuw voorkomen, en dan des te dieper in het verstand en het geheugen der kinderen dringen. Immers, door de verbetering, wordt de onderwijzer honderde keeren in de gelegenheid gesteld op dezelfde moeielijkheden neer te komen, bij zooverre, dat indien hij de verbetering op hoogen prijs stelt, er bijna geene andere herhalingsoefeningen in de meeste vakken behoeven plaats te hebben; de fouten, die de leerlingen begaan, zullen van zelf aantoonen, aan welke kennissen en oefeningen deze nog behoefte hebben. Zoo zullen, b. v., de stijloefeningen in de hoogere klasse gelegenheid geven, om alle spel- en taalregels grondig in het geheugen te prenten.

De onderwijzer schrikke ondertusschen niet af voor het groot getal feilen, welke hij voorloopig in de opstellen der kleinen zal ontmoeten; en daarom onthoude hij wel, dat het beter is weinig stof goed te beoefenen, dan veel ten halve.

De wijze van verbeteren moet overigens zoo verscheiden zijn als de wijze van oefenen medebrengt, en volgens de vakken en de vordering der leerlingen verschillen. Nu, verbetert men eens onmiddelijk na de

begane fout, gelijk bij de aanvankkelijke leesoefeningen; dan, op het einde van eenen volzin; met meer gevorderden soms op het einde van eene les of wanneer een werk is afgemaakt, en zoo verder volgens noodzakelijkheid en omstandigheden, of volgens dat de kinderen zich gezamenlijk op het bord of afzonderlijk op de lei of in hun schrijfboek oefenen.

Wanneer de oefening algemeen is, bepaalt men zich meerendeels met de verbeterde opgave op het bord te doen schrijven en dan de leerlingen de fouten te doen opspeuren, wel toeziende dat zij de verbeteringsoefeningen goed volgen.

Nog andere keeren, bijzonder met meer gevorderden laat men de opgave alleen schriftelijk op los papier afgeven; en dan teekent de onderwijzer zooveel mogelijk de gemaakte fouten aan. — Hij bezigt verder conventioneele teekens voor de verschillende soorten van feilen, en verbetert zelf met rooden of blauwen inkt de fouten, welke de leerling nog niet in staat is te beseffen.

Hij vindt eindelijk honderde middeltjes uit om den naijver der kinderen te prikkelen, hunne onachtzaamheid en slordigheid te bestraffen en hunne opmerkzaamheid te beloonen.

Hier, zal hij een al te slecht bewerkt opstel doorstrepen of opnieuw doen maken; daar, zal hij met eene kleine onderschrijving van *voldoende*, *goed* doch zelden van *zeer goed* beloonen.

In de hoogere afdeelingen, wanneer hem tijd en gelegenheid ontbreken om zelf te verbeteren, kan de

onderwijzer soms de opstellen aan de kinderen teruggeven, en, na deze ondermengd te hebben, den eenen het werk van den anderen doen nazien. Als deze oefening goed ingericht is en niet te dikwijls geschiedt, wordt zij zelfs eene aangename uitspanning.

Hetgeen wij hier over de verbetering neerschrijven, heeft bijna uitsluitend betrekking op de schriftelijke opstellen; doch ook in de mondelinge oefeningen speelt de verbetering eene groote rol. Overal moet daar ook de onderwijzer op het foutive acht geven: bij de leesoefeningen moet hij uitspraak, klem en toon gedurig gadeslaan en verbeteren. In de uitlegging voor alle vakken moet hij de antwoorden der leerlingen onophoudelijk hernemen en volmaken. Overigens, bijna alle leervormen loopen uit op vragen en antwoorden, en hoe zou dus de onderwijzer onderrichten, indien hij niet gestadig verbeterde? Dit zal nog klaarder uitschijnen, als wij over de vragende en andere leervormen zullen handelen.

Doch juist, omdat de verbetering, zoo een ruim deel der leerwijze inneemt, is het onnoodig en tevens nadeelig den leerlingen foutive opgaven te geven, of hetgeen men in het Fransch cacographies noemt. Kinderen zijn reeds genoeg genegen om spel- en taalregels over het hoofd te zien, zonder dat men hunne oogen nog met slechte voorbeelden treffe, die door de verbeelding natuurlijk eene zekere verwarring in hunnen zwakken geest zullen veroorzaken.

Al wat kinderen hooren, lezen en zien, moet spraakkundig, redekundig en taalkundig juist zijn en tot

voorbeeld ter navolging kunnen dienen. De taal des onderwijzers zelve moet zuiver, en zijne uitspraak beschaafd wezen; en wat men in België, bijzonder, ook moge inbrengen tegen het *op de letter spreken* der onderwijzers, schijnt ons dit hier zelfs noodzakelijker nog dan elders, en raden wij den onderwijzer, dat hij zich desaangaande om geene kritiek bekreune.

VIERDE HOOFDSTUK.

Over den leervorm.

§ 1. *Algemeene gedachten.*

Theoretisch beschouwd, kan men de meerdere leervormen, welke zich bij de verschillende vakken opdoen, gevoeglijk van elkander scheiden; doch zoo is het geenszins in het practische onderwijs gesteld; hier moeten immers al deze vormen der leerwijze kunstig onder elkander gemengd en volgens de verschillende toestanden aangewend worden, zoodanig dat het onmogelijk is met zekerheid den onderwijzer aan te duiden, in hoeverre en wanneer deze of gene leervorm uitsluitend moet gebezigd worden. Alwat men schier vermag, is van op de speuren, welken leervorm in deze of gene omstandigheid, bij het een of het ander leervak, de overhand zal hebben, om tot het gewenschte doel te geraken.

Dit kan men enkel vaststellen, dat, evenals de leer-

wijze of de leerweg, ook de leervorm altoos *mededeelend* en *ontwikkelend* moet wezen; hetgeen wil zeggen, dat de onderwijzer, welken leervorm hij ook aanwende, steeds de leerstof moet voordragen, uitleggen, verstaanbaar maken, en dan met de leerlingen diezelfde leerstof zóó moet behandelen, dat de kinderen zijne uitlegging verstaan en in het geheugen prenten. —

Gelijk wij reeds vroeger aanmerkten, moet de onderwijzer zijnen leervorm inrichten volgens den ouderdom, de opvoeding, het geslacht en de vatbaarheid der leerlingen.

Ieder vak heeft tevens zijne bijzondere eigenschappen, zijne eigene manier van behandeld te worden; de leervorm moet in al die behoeften voorzien.

In de ongekunstelde en toch doelmatige verbinding der verschillende leervormen, ligt derhalve het moeielijke der methodeleer opgesloten; en het is, naar ons oordeel, omdat vele onderwijzers en schrijvers van classieke werkjes al te nauwgezet zijn in het aanwenden der verschillende leervormen, of soms dezen of genen leervorm, zooals, b.v., den analetischen als den eenig waarachtigen beschouwen, dat het lager onderwijs soms zoo een droog, stijf, vervelend en pedantisch voorkomen krijgt.

De natuur is altoos ongekunsteld en *eenvoudig in hare verscheidenheid*, doch nooit éénzijdig. Zij weet immers uit de verscheidene deelen, door gepaste schakeering en samenstelling, een geheel te vormen, dat niets van dien stijven en meesterachtigen toon be-

zit, welken men zoo dikwerf in het lager onderwijs opmerkt.

Ofschoon de goede uitslag in het onderwijs, naar ons gevoelen, evenzeer van den tact en de behendigheid des onderwijzers als van het goed gebruik der leerwijze en des leervorms afhangt, zullen wij ons toch niet minder beijveren, de verschillende leervormen zooveel mogelijk te ontleden, en dan later uit de verbinding van een en ander de bijzondere methodeleer der verschillende vakken volgens onze denkwijze afleiden.

§ 2. *Verhalende en zelfvindende leervorm.*

Verhalende leervorm. Hetgeen wij over de voordracht in het algemeen gezegd hebben, geldt ook gedeeltelijk voor de toepassing des verhalenden leervorms. — In den verhalenden leervorm, voert de onderwijzer alleen en zonder ondervraging der leerlingen, het woord. Men begrijpt genoegzaam, dat deze vorm van geene dikmalige en dadelijke toepassing in het lager onderwijs zijn kan. Alleen in het voorlezen van een leeslesje, in het verhalen eener geschiedenis, of in het ontwikkelen der zedeleer, kan de onderwijzer van dezen vorm eenigszins gebruik maken. Trouwens, de ondervragende en zelfzoekende leervorm, zal niet zelden ook de leeslessen, de verhalen, de zedeleer en geschiedenissen komen onderbreken, en, daar wij gezien hebben, dat de uitlegging steeds de voordracht moet vergezellen verstaat men genoeg, dat de verha-

lende vorm zeer weinig in het lager onderwijs te huis behoort. —

Overigens, de voordracht moet in de elementaire klassen *altijd kort en bondig zijn; langdradigheid is altoos vervelend.*

Daarenboven, hoe ernstiger de leerstof is, hoe beknopter de voordracht moet wezen.

Zelfvindende of zelfzoekende leervorm. De geheele methodeleer berust op dit grondbeginsel, dat men de kinderen zooveel mogelijk zelven leere denken. Trouwens, om te leeren denken, wordt hun geestvermogen zeer wel aangeprikkeld door het opzoeken van een geheim. Niets is zoo aangenaam voor kinderen als de ontdekking van eene verborgene zaak, welkdanig deze ook zij: men ziet dit tot in de kinderspelen toe, welke bijna altijd een vond of een raadsel besluiten. Deze stemming des geestes moet men niet verwaarloozen in het onderricht, men zal dan ook den kleinen oefeningen en opgaven op de lei, op het bord, in schrift of in druk voorleggen, die van den beginne af deze zoek- en vindzucht der kinderen bevredigen, door uitlatingen, door streepjes —, puntjes ...., enz., welke de leerlingen zullen invullen, bijzonder bij de oefeningen in denk-, spraak-, stijlleer, enz. In het rekenen, speelt de zelfvindende vorm eene allergrootste rol. In vele andere vakken, vindt hij tevens zijne toepassing.

§ 3. *Vragende leervorm.*

Wij onderscheiden den vragenden leervorm van den

zelfzoekenden, waarmede hij veel overeenkomst heeft, en op vele wijzen verbonden is. In den vragenden leervorm, doet men ook de kinderen de oplossing *zoeken*, doch met behulp van samenspraken tusschen onderwijzer en leerling. Het antwoord volgt hier altijd onmiddelijk op de vraag, waarin hetzelfde ligt opgesloten.

De vragende leervorm strekt zich over het gansche gebied des onderrichts uit: daar is niet één vak, niet ééne les, waarbij hij niet van pas komt. Het lager onderwijs, immers, is niets anders, dan eene gedurige afvraging van meester aan leerling in *uitleg*, *oefening* en *verbetering*. Lezen, rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde en godsdienstig onderwijs berusten op dezen leervorm. Zelfs schoonschrijven, teekenen en zanglessen sluiten denzelven in het uitleggen der grondbeginselen en in het behandelen der oefeningen niet uit.

De vragende leervorm op zijne beurt is, ofwel *dialogisch*, ofwel *catechetisch*.

In den *dialogischen leervorm*, is het den leerling veroorloofd op zijne beurt den onderwijzer te ondervragen, en de les neemt hierdoor den vorm van eene tweespraak aan. In het privaat onderwijs en in de verdediging van wijsgeerige stellingen, kan deze leerwijze veel goeds teweegbrengen, doch in het openbaar lager en middelbaar onderwijs, heeft de leeraar te zeer zijn gezag van noode, om hetzelve door dezen gemeenzamen vorm te kort te doen. — Zoo onderwezen Socrates en Plato in de Atheensche academiën, gelijk hunne schriften heden nog getuigen.

De dialogische leervorm kan nogtans ook in het lager onderwijs op zekere wijze aangewend worden in geschrevene leerlessen onder den vorm van samenspraak tusschen vader en zoon, moeder en dochter, leerling en meester.

In den *catechetischen leervorm*, stelt de onderwijzer altoos zelf de vraag, en doet deze dan door de leerlingen beurtelings of gezamenlijk beantwoorden. Van het goed behandelen dezes leervorms hangt de gansche geestontwikkeling der leerlingen af; ook moet de onderwijzer in alle vakken en oefeningen onverpoosd en met de meeste zorg dezen vorm aanwenden, als de geschiktste om het verstand der leerlingen te openen en op te scherpen, en tevens hun geheugen te verrijken en te versterken. Deze leervorm verdient dan wel, dat wij ni eenige bijzonderheden treden nopens zijne behandeling en toepassing.

Bemerkingen over het vragen en antwoorden.

1° In de hoogere klassen, moet de onderwijzer zich zooveel mogelijk wachten, in zijne vragen dezelfde woorden te gebruiken, die in het leesboek of in het handboekje der kinderen gebezigd worden; in de lagere afdeelingen, daarentegen, moet hij den tekst der handboekjes behouden. Daarom, schijnt het ons doelmatig, dat de classieke werkjes over het algemeen geene gedrukte vragen inhouden, en dat men deze bespare voor de *handleiding des onderwijzers*, of dezelve aan zijn oordeel overlate. —

Wij stellen echter eene uitzondering voor den catechismus, omdat wij daarin het letterlijk van buiten leeren als eene *hoofdvereischte* beschouwen, gelijk wij verder nog aanduiden.

2° In het lager onderwijs, moet de vraag altoos eenvoudig, kort en duidelijk wezen, en volgens de vatbaarheid der leerlingen gesteld worden. Ook mag de onderwijzer niet te voorbarig wezen bij het afwachten des antwoords; hij moet altoos de kinderen tijd en gelegenheid geven om te antwoorden; en, als zijne vraag hem ondertusschen te stijf of te duister schijnt, zal hij ze herdraaien en wenden, totdat zij op de hoogte, of beter gezegd, op de laagte staat van het begrip des leerlings.

Als het antwoord niet al te juist is, mag hij ook niet terstond den leerling onderbreken. Hij moet door zijne houding en gebaren zich verder zóó gedragen dat hij de vroomen aanprikkele en de tragen een spoorslag geve.

3° De leerling antwoordt *slecht* uit onervarenheid, uit bedeesdheid, uit luiheid, uit onoplettendheid, of hij doet zulks uit onwetendheid, of het mangelt hem aan woorden, aan uitdrukkingen, aan goede en beschaafde spraak, aan vorm en wending. Volgens ieder dezer toestanden, moet de onderwijzer een bijzonder verbeteringsmiddel aan de hand hebben.

Zoo de kinderen *niets* antwoorden, ziet de onderwijzer waaruit dit voorspruit, en handelt dan volgens de stemming des leerlings: hij wakkert de tragen aan, spreekt de bedeesden moed in, bestraft de luien en

vadsigen door eene vermaning of door de vraag aan anderen toe te sturen.

Is het antwoord niet *teenemaal voldoende*, zoo laat hij dit hernemen, of verbetert het zelf, of doet het door andere leerlingen verbeteren.

Is het antwoord *half juist* en *half onjuist*, dan doet hij behendig een en ander uitschijnen.

4° Met de *kleinen*, zal hij bijzonder op het goed herhalen vàn de vraag in het antwoord acht geven, en hun tevens klaar doen uitspreken.

Bij grooteren, zal hij zich *dikwerf* met een *ja* en *neen* vergenoegen, of met een antwoord zonder herhaling der vraag; b. v., in het rekenen, enz.

In de antwoorden over het godsdienstig onderwijs lette hij bijzonder op de juistheid der gedachten en uitdrukkingen; in denk- en stijlleer, tevens op wending en taal; in het rekenen, op de redeneering, enz.

5° Gewoonlijk laat men slechts een enkelen leerling antwoorden; doch in lagere afdeelingen, is het gezamenlijk antwoorden soms nuttig, en bevordert zeer wel de ontwikkeling der geestvermogens.

§ 4. *Herhalende leervorm.*

Door *herhalen*, bedoelen wij in het *aanvankelijke onderricht*, het hernemen van de vóórzegging of vóórlezing des onderwijzers, of van een der meer gevorderde leerlingen, door de minder gevorderden.

Deze leervorm is van het grootste nut, om de afleiding, die hij daarstelt in de aanvankelijke lessen,

door het wegnemen der eentonigheid, welke de kleinen altoos min of meer verveelt; hij is van het grootste belang in de leeslessen, in de aanschouwingsoefeningen, in de denkleer, in het godsdienstig onderwijs, overal, in een woord, waar men werktuiglijk het geheugen der kleinen moet versterken en, als het ware, 't verstand moet medesleepen door de navolgingskracht des geestes.

Niet zelden, laat men die herhaling in koor geschieden. Zoo doet men allen gelijk, langzaam, duidelijk, en zachtjes de gebeden, de eerste antwoorden van den catechismus opzeggen, de klanken uitspreken, hunne lesjes lezen, enz.

Deze oefeningen zijn tevens zeer geschikt, om aan de eerstbeginnenden hunne bedeesdheid weg te nemen, want de meer gevorderden sleepen de anderen tegen wil en dank mede; doch steeds moet het vluchtig oog des onderwijzers diegenen nagaan, welke niet opletten of niet goed volgen.

Men behoeft, echter, altoos hierbij acht te geven, dat de kleinen den zingenden toon vermijden, die later zooveel kwaad doet en zoo moeielijk af te leeren is. Reeds in de bewaarscholen, moet men hierop aandachtig zijn.

In *hoogere klassen*, zal de herhalende leervorm heel iets anders beduiden. Gelijk wij reeds gezien hebben, is het niet genoeg, dat de kinderen éénmaal iets verstaan en gekend hebben; het aangeleerde moet hun nog bijblijven. Daarom, moet men honderde malen op dezelfde stof, bijzonder op de grondbeginsels en

grondregels, terugkomen, en dan iedere gelegenheid waarnemen, om het reeds gekende vaster in het geheugen te prenten en daar in te griffen. De herhalingen moeten niet alleen als oefeningen, geregeld na eenigen tijd, b. v., op het einde van iedere week, van iedere maand geschieden, door het hernemen der lessen zelve of door gepaste ondervraging, maar ook nog moet de herhaling als dagelijkschen leervorm gebezigd worden.

Hierdoor verstaan wij, dat de onderwijzer niet zelden onverwachts stilsta, b. v., in lees-, denk-, schrijf- en rekenoefeningen, om ter gelegenheid van eene feil of van het aanwenden der regels, de leerlingen in de kennis der grondbeginsels van spraakkunst, van stijl en rekenkunde te vestigen.

Men weze overigens niet bevreesd, dat deze oogenblikkelijke opschorsing of afbreking, wanneer zij met maat, overleg en methode geschiedt, eenig nadeel aan het onderricht zal toebrengen. Integendeel, deze natuurlijke dooreenmenging zal het meest bijdragen, om het onderwijs te veraangenamen en te verlevendigen, om het stijve en pedantische daarvan wegtenemen.

§ 5. *Over den analytischen en synthetischen leervorm, of over ontleding en samenstelling, met verhouding tot den aanschouwelijken leervorm.*

Tot hier, hebben wij den leervorm meer beschouwd met betrekking tot den onderwijzer en den leerling; —

in deze 5e indeeling van het 4e hoofdstuk, beschouwen wij denzelven in verhouding tot de leerstof of tot het opstellen van classieke werkjes.

Ontleding, samenstelling en aanschouwing staan ons voor den geest als drie deelen van een geheel, die altoos onafgebroken moeten samenwerken, en nogtans maar al te dikwijls in de beoefening gescheiden worden.

Geheel het lager onderwijs berust op de redematige ontleding der leerstof tot in hare kleinste onderdeelen; doch die ontleding moet zoo geschieden, dat daarvan al de moeielijkheid aan den onderwijzer of aan den schrijver van classieke werkjes wordt opgelegd. Kinderen zijn evenmin bekwaam, om de waarde eener ontleding als die eener samenstelling te begrijpen. —Ook houden wij het er voor, dat *redekundige ontledingen*, welke men zoo langen tijd den leerlingen in de *lagere* scholen als het *nec plus ultra* der methode opgaf, van *weinig* nut zijn. Taalkundige ontledingen zullen integendeel in hoogere afdeelingen met veel vrucht beoefend worden, omdat zij het begrip des jongen leerlings niet te boven stijgen. — Redekundige en literarische ontledingen, analytische tafels, enz, door de leerlingen zelven gemaakt, schijnen ons eerder tot het middelbare onderwijs te behooren.

Maar heel anders is het met den onderwijzer of eerder met den schrijver van aanvankelijke leerboekjes gesteld; deze moet zich beijveren den ontledingsvorm zoo ver te drijven als mogelijk is, om dan bij wijze

van samenstelling langzaam de kinderen tot verdere kennissen in te leiden.

Edoch deze kunstmatige en redematige ontleding moet zoo geschieden, dat ook in de kleinste onderdeelen altijd iets aanschouwelijks blijve; want het abstracte, het afgetrokkene mishaagt ten uitersten aan kinderen; trouwens, de ontleding brengt altijd iets *abstract* mede. Leggen wij onze gedachte wat klaarder door voorbeelden bloot. — Letters en klanken, b. v., zijn geenszins aanschouwelijk voor kinderen. Wat zegt eene *i*, *e*, *b*, *d* aan hunne verbeelding, wanneer men hun dezelve bij het ter school komen voorstelt? Niets ! Zal het dan niet veel doelmatiger zijn, de kleinen eerst uit te leggen, dat de letters, klinkers, klanken en medeklinkers, woorden vormen of deelen van woorden zijn. De leermethode met printjes houdt dit in het oog; doch dan denken de kinderen te veel aan den vorm der printjes, in plaats van den vorm en den klank der letters te onthouden. Het schijnt ons dus beter, dat men de printjes weglate, en de *zaak* behoude; dat men, in plaats van den man met de *spa* daar te verbeelden enkelijk vrage : Welken klank hoort gij in het woord *spa?*

Bij het rekenen, zal men dezelfde toepassing maken. Men leere niet tellen en schrijven 1, 2, 3, enz., eer men aanschouwelijk gemaakt hebbe, *wat* of *hoeveel* een, twee, drie *bolletjes*, *appelen*, *kinderen*, enz. zijn. —

Zoo ook, doe men met het aanvankelijke taalonderricht. — Men leere de eerste grondbeginsels der

taal niet door abstracte regels, maar men doe vooraf dezelve in volzinnen, in de leeslessen, enz. opspeuren door aanschouwelijke oefeningen.

Wat later make men de regels der spraak- en denkleer aanschouwelijk door gepaste voorbeelden en oefeningen. En op het einde eerst zal men de kinderen eene theoretische spraakkunst in handen stellen.

Insgelijks, zal men in het lezen, schoonschrijven en rekenen handelen. Na eerst, door de ontleding tot deze verschillende vakken ingegaan te zijn, zal men later deze aanvankelijke kennis door grondige regels en uitleggingen staven.

Zoo zullen ontleding, samenstelling en aanschouwing elkander ondersteunen en de eene de andere volmaken.

Alhoewel de ontleding aanvankelijk in alle vakken moet gebezigd worden, begrijpt men genoeg uit dit kleine overzicht, dat, wil men dezen leervorm bruikbaar maken, men hem nergens of nooit van den aanschouwelijken leervorm mag scheiden, en dat deze beide leervormen op het einde tot den samenstellenden of synthetischen leervorm moeten overgaan. Immers, schrijver en onderwijzer ontleden, om langzamerhand tot de samenstelling te geraken; en het doel eens bereikt zijnde, spreekt het van zelf, dat de ontleding van minder waarde wordt. Dit wil zeggen, dat, wanneer de kinderen eens tot die hoogte geklommen zijn, dat zij, door redeneering, de toepassing uit de grondregels kunnen afleiden, men dan zoo bezorgd niet meer hoeft te wezen, om alles tot in de kleinste deelen te

ontleden. Alhoewel men dan de ontleding niet teenemaal moet verstooten, mag men toch dikwerf van de samenstelling of van het abstracte vertrekken, en van algemeene regels tot dadelijke toepassing overgaan.

Hieruit, zal ieder met ons besluiten, dat men in de eerste schooljaren geene afgetrokkene regels of denkbeelden aan de kinderen moet voorstellen, maar dat men in latere jaren, als zij door ontleding en door het aanschouwelijke, tot het afgetrokkene zijn ingeleid, zeer wel doet met hun de bijzonderste regels der verschillende vakken uit te leggen en zefs *letterlijk* te doen onthouden. Vele alleszins prijsbare schoolhervormers, bijzonder in Duitschland, — want de Franschen praten mooi; zegde reeds Van Maerlant, doch om niet te veel te zeggen, (*) — schijnen ons dus te ver gegaan te zijn met het gebruik der zoogezegde *regels* of definitiën in lezen, schrijven, rekenen, denk- en spraakleer, aardrijks- en natuurkunde af te keuren en teenemaal uit het lager onderwijs te bannen.

Dit alles zal, bij nader onderzoek, uit ons tweede deel nog klaarder blijken.

(*) « *Die Fransche valsche poeëten, die meer zeggen dan sie weten.* »
Door de bespiegelende strekking huns geestes en hun gevoelig karakter, slagen de Franschen zeer wel in de opvoeding, terwijl het abstracte der methodeleer hun een zekeren afkeer inboezemt.

VIJFDE HOOFDSTUK.

Leergang of indeeling der leerstof.

§ 1. *Over den leergang.*

In ons eerste hoofdstuk reeds, zijn wij op de behandeling volgens den aard der leerstof neergekomen. Wij hebben daar reeds ter loops doen zien, hoe de verschillende leervakken, die met elkander eene innige betrekking hebben, ook tevens moeten samenwerken tot een zelfde doel. Wij besluiten hier nogmaals, dat denken, spreken, lezen, schrijven een en hetzelfde moeten beoogen, te weten, den geest der leerlingen met een rijken voorraad van elementaire kennissen te meubelen, om later deze zelfde gedachten spraakkundig te leeren uiten, hetzij mondeling of in schrift. — Wij zegden verder, dat Godsdienst, zedeleer, natuurkunde, aardrijkskunde en andere kennissen steeds tot leerstof moesten verstrekken, niet alleen als lees- en leerlessen, in elk vak afzonderlijk genomen, maar ook gezamenlijk in de aanschouwingsoefeningen, in het recht- en vrijschrijven, in denk- en stijlleer.

Later bewezen wij, dat niet slechts het *uiterlijke* der methode of de behandeling *elementair* moet wezen, maar dat de leerstof zoo moest ingericht zijn, dat er waarlijk eene logische opvolging van leerstoffen, die elkander uitleggen en uitbreiden, in de verschillende afdeelingen en klassen moest plaats grijpen. —

Ingevolge, moeten dan de leerboekjes der lagere

scholen eene ware encyclopedie der volkswetenschap uitmaken, eene beknopte kennis van geheel de zinlijke of stoffelijke wereld, doch in dier voege, dat het zinlijke den geest der kinderen tot het bovenzinlijke, het stoffelijke tot het geestelijke, het dadelijke tot het zedelijke, het zedelijke tot het godsdienstige inleide en dat de stoffelijke wereld alzoo langzamerhand de geestelijke wereld opene.

De leerstof aldus uitgekozen en besproken zijnde, is het van het grootste belang, dezelve onder de verschillende afdeelingen der school doelmatig te verdeelen. Het is ook van het grootste belang, de schooluren volgens de eigenlijke aangelegenhéid der verschillende vakken met zorg in te deelen en te benuttigen. Zoo zullen wij dan eerst over de verdeeling der leerstof spreken ; daarna over de indeeling der schooluren, en als aanhangsel, zullen wij de leerstof onder het geestelijke en godsdienstige oogpunt bespreken.

§ 2. *Verdeeling der leerstof onder de verschillende klassen.*

Laagste klasse. Eerst en vooral zal de onderwijzer bij het ter school komen der kinderen derzelver elementaire kennissen in het denken door aanschouwingsoefeningen bevorderen, ofwel deze oefeningen voortzetten, indien eene wel ingerichte bewaarschool daarin reeds voorzien heeft. Bij deze lessen, zal men vooral in het oog houden, dat men van het gekende tot het nietgekende

moet overgaan, van het nabijzijnde tot het verwijderde, van het stoffelijke tot het zedelijke.

Men zal dus beginnen met de voorwerpen te leeren kennen, welke de kinderen omgeven, in de school, in huis, op straat, in de kerk, op het veld, in de stad. — Van de voorwerpen en zaken, kan men tot de personen overgaan, welke daarmede in verband staan : zoo leert men hun, door de personen, den familiekring kennen, de maatschappelijke of burgerlijke standen bevroeden.

Van personen en zaken, gaat men tot dier *eigenschappen* over; men leert den kinderen eerst de stoffelijke hoedanigheden, als de kleuren, vormen, enz., betrachten. Daarna, komt de dadelijkheid of werking; hierop volgen de betrekkingen des wezens; later, de gemoedsaandoeningen, de verschillende toestanden der ziel, zooals droefheid, blijdschap, enz., enz. Eindelijk, vergete men niet de zedelijke en godsdienstige gevoelens door de aanschouwing te voeden. (*)

Melden wij hier als grondig behandelde aanschouwingsoefeningen, die van Wurst en Braun. (In ons tweede deel, komen wij op dit alles terug.)

Gelijktijdig met deze aanschouwingsoefeningen, begint men de kleinen in de lees- en schrijfleer in te wijden; doch op een aanschouwelijke wijze, gelijk wij in het vorige hoofdstuk aanduidden.

Ook de aanvankelijke leesboekjes zouden wij liefst

(*) De beste handleiding, die wij voor deze laatste oefeningen kennen, is *de Godsdienstleer voor de laagste klasse in catholieke elementaire scholen*, van Barthel. (Breslau).

op de reeds ontwikkelde aanschouwingsoefeningen zien berusten; hierdoor verstaan wij, dat de leerstof *zooveel mogelijk* uit deze oefeningen genomen worde, opdat de kinderen alzoo nooit geene woorden of volzinnen onder de oogen krijgen, welke zij niet door voorafgaande oefeningen reeds begrijpen. (*)

Voorzeker, kan men deze elementaire leeslesjes niet *geheel en gansch* volgens het hierboven aangehaalde plan der aanschouwingsoefeningen bewerken, omdat men hoofdzakelijk eerst en vooral op het *mecanisch* deel van het lezen en schrijven moet letten; doch men kan zich ten minsten beijveren, deze volgorde zooveel mogelijk nabij te komen.

In de laagste klasse, is ook het schrijven steeds *mecanisch*, en beoogt bijzonder het leeren vormen der schrijfletters. In de tweede klasse eerst, zal men de kleinen leeren rechtschrijven.

Gedurende den geheelen loop der laagste klasse, of gedurende de twee eerste schooljaren, zal ook het rekenen steeds aanschouwelijk blijven, met volstrekte uitsluiting van het abstracte in telling en bewerking.

Middelste klassen. In deze klasse, zal aanvankelijk het *denken* niet zoo zeer meer door de *aanschouwings*oefeningen, dan wel door de *lees*oefeningen bevorderd worden. Men verstaat dus gereedelijk, dat hier de leesoefening zich niet moet bepalen bij het werktuiglijk lezen, het goed uitspreken, enz., maar dat de kinderen

(*) Zie de aanvankelijke leesboekjes van Wurst, Drieselmann, Robyns.

in de lessen van het derde leesboekje allerhande kennissen moeten opdoen, waarvan de aanschouwingsoefeningen der *laagste* klasse den grondsteen gelegd hebben. (*)

De hoogste afdeeling der middelste klasse brengt het lezen zoo ver, dat de kinderen vloeiend hunne kleine lesjes opzeggen en nagenoeg bij de eerste lezing of na eenigen uitleg verstaan. Middelerwijl, doet men hun het gelezene niet zelden mondeling wedergeven.

Terwijl zij in het mecanisch schrijven, (hetgeen men nu eenigerwijze *schoon* schrijven mag noemen), vorderen, oefent men hen, eens deels door gepaste opgaven ander deels door het naschrijven of afschrijven hunner leeslesjes in het rechtschrijven en in de uitdrukking der gedachten. (**)

In de hoogste afdeeling dezer klasse, gaat men steeds op gelijke wijze voort; doch daar reeds, oefent men de kleinen meer in het *vrij*schrijven of in denk- en stijlleer. (***)

Tegelijker tijd dat men de kleinen door dictaten, enz. in het rechtschrijven, en door denk- en stijlleer in het vrijschrijven sterkt, beoefent men reeds min of meer het spraakkundige deel der taal. (****)

(*) Zie *Schrijf-leesmethode*, 3e stukje, van F.-A. Robyns. — Dessain, Luik. Mosmans, 's Bosch.

(**) Zie *Schrijf-leesmethode* 3e stukje, van F.-A. Robyns.

(***) Zie *Aanleiding tot het vervaardigen van Nederduitsche Opstellen*, door F.-A. Robyns.

(****) Zie *Ned. Spraakl.* en *Oefeningen op dezelve*, door J. Van Beers.

Als leeslessen voor deze afdeeling, durven wij het eerste deel van het *Algemeen Nederlandsch Leesboek* aanprijzen.

Hoogste klasse. Een gedeelte van het eerste, alsmede de twee volgende deelen van het *Algemeen Nederlandsch Leesboek* zullen nagenoeg de leerstof der hoogste klasse uitmaken. Ook deze leerstof werd reeds vroeger aanschouwelijk gemaakt; en, eerst elementair behandeld; nu, wordt zij wat verder uitgebreid en besproken, en staat tevens in nauwe betrekking met de oefeningen in denk-, stijl- en spraakleer.

Het *vrijschrijven* moet een der meest beoefende vakken van de hoogste klasse worden, en moet de hand leenen aan eene volledige elementaire spraakleer.

In het lager onderwijs, zal men zich bijzonder wachten, de spraakleer eenzijdig of afgetrokken te behandelen. Men kan daar niet genoeg in het oog houden dat de spraakleer op het nauwste met denk- en stijlleer verbonden is, of, in andere woorden, dat de spraakkunst in recht- en vrijschrijven hare beste oefening en toepassing vindt.

De oefeningen der spraakleer moesten in alle scholen met de oefeningen der denk- en stijlleer gepaard gaan, en van dezelfde leerwijze vertrekken. Het is vooral in deze klasse, dat de oefeningen in het lezen op hare beurt aanleiding zullen geven tot het uitleggen en bevorderen der spraakleer. Daarom, moet de schrijver van een leesboek niet verwaarloozen, hier en daar de moeielijke wendingen der taal, b. v. die der sterke verbuiging, die van het gebruik der

bijvoegende wijze te bezigen. Niets bevordert echter zoo zeer de taalstudie als het uitleggen en beoordeelen van dichtstukken ; daarom, kan men den schrijvers van classieke werkjes tot de inlassching dier lieve gewrochten niet genoeg aanzetten.

De leerstoffen van rekenkunde, van schoonschrijven, van aardrijkskunde, natuurkunde, vormleer, enz., zullen in de bijzondere methodeleer bepaaldelijk besproken, en onder de middelste en hoogste klasse doelmatig verdeeld worden.

§ 3. *Indeeling der schooluren en algemeen studieplan.*

De drie klassen eener lagere school verdeelen wij, volgens den ouderdom der kinderen, nagenoeg op deze wijze:

Laagste klasse : Kinderen van 6 tot 8 jaren.
Middelste klasse: » » 8 tot 10 of 11 jaren.
Hoogste klasse: » » 10 of 11 tot 13 of 14 jaren.

Elke der twee lagere klassen zal regelmatig in twee afdeelingen gesplitst worden ; de hoogste klasse kan meer afdeelingen bevatten, indien verscheidene onderwijzers op de school werkzaam zijn. In zulke scholen, echter, waar een enkele onderwijzer met al de klassen belast is, kan noch mag men het onderwijs op de hoogste klasse al te zeer uitbreiden. Alwat in dit geval de onderwijzer vermag, is aan de meer gevorderde leerlingen dezer afdeeling soms afzonderlijke

oefeningen te geven, welke hij dan buiten de schooluren kan verbeteren.

Op de tweede plaats, houden wij het voor eene bepaalde noodzakelijkheid, wil hij zich op korten tijd niet uitputten, dat een onderwijzer niet meer dan 25 uren per week *werkelijke* les geve. Eene onderwijzeres vermag zelfs zooveel inspanning niet; doch, daar in het programma der meisjes, de handwerken drie à vier schooluren, uren innemen, blijven haar 21 à 22 uren over, hetgeen doenbaar is.

Deze vijf en twintig uren, of 50 halve uren, zouden wij onder de drie klassen omtrent in dezer voege willen verdeelen:

Laagste klasse, 14 halve uren.
Middelste klasse, 18 halve uren.
Hoogste klasse, 18 halve uren.

Te zamen: 50 halve uren, of 25 uren.

Daar de onderwijzer zich slechts met ééne klasse kan bezighouden, blijkt het, dat de 2/3 van den schooltijd voor iedere afdeeling door stille oefeningen moeten aangevuld worden, zoo dat de laagste klasse wekelijks,

36 halve uren oefening heeft,
de middelste klasse, 32 » »
de hoogste klasse, 32 » »

Te zamen: 100 halve uren, of 50 uren.

Met eenen enkelen blik, ziet men hoe moeielijk de verdeeling in het onderwijs wordt voor eene school, waar maar een enkel onderwijzer aan het hoofd der klassen staat. —

Om zulke 50 uren van stille oefening aan te vullen, moet hij werkelijk een veel omvattenden geest bezitten; en een rijken voorraad van vindingsmiddelen bij de hand hebben, om de kinderen zich niet in ledigheid op de banken te laten vervelen.

De nieuwere methode, die van den beginne af, het lezen door schrijflessen laat gevolgd gaan, hadde zij ook niets anders op de oude leesmethode vooruit, zouden wij *daarom alleen* overal willen zien invoeren.

Evenzoo is het gesteld met de denk- en stijlleer. Behalve dat deze den geest met nuttige kennissen versiert en al de voordeelen aanbiedt, die wij hierboven terloops opgesomd hebben, vult zij nog door gepaste stille oefeningen de leemte der klasuren aan.

Als wij dus den tijd der lessen volgens de hierboven vastgestelde schooluren tusschen de vakken verdeelen, begrijpt men van zelf, dat daar de oefeningen niet bij begrepen zijn, maar dat deze tijdverdeeling de werkelijke en luide les aanduidt, door den onderwijzer in *persoon* gegeven, prorato van 25 uren per week.

Ziehier een ontwerp van dusdanige tijdverdeeling onder de voornaamste leervakken.

Laagste klasse. (14 halve uren.)

1 Godsdienstig onderwijs,	3	halve uren.
2 Aanschouwings- en spraakoefeningen,	2	»
3 Schrijf-leesonderricht,	7	»
4 Vormleer, telling en cijferkunst,	2	»
	14	halve uren.

Middelste klasse. (18 halve uren.)

1	Godsdienstig onderwijs,	3 halve uren.
2	Denk- en stijloefeningen,	2 »
3	Spraakleer,	1 »
4	Lezen met uitleg,	4 »
5	Rekenen uit het hoofd en cijferrekenen,	4 »
6	Schoonschrijven (met uitleg),	2 »
7	Zangonderricht; vormleer,	2 »
		18 halve uren.

Hoogste klasse. (18 halve uren.)

1	Godsdienstig onderwijs,	3 halve uren.
2	Denk- en stijloefeningen, Spraakleer,	2 » 2 »
3	Lezen met uitleg, (aardrijkskunde, natuurkunde, gewijde en vaderlandsche geschiedenis),	3 »
4	Rekenen uit het hoofd en cijferkunst,	4 »
5	Schoonschrijven (met uitleg),	2 »
6	Zangonderricht; vormleer,	2 »
		18 halve uren

Opmerkingen en opheldering.

1. In deze verdeeling, begrijpen wij het aanleeren der vreemde talen niet, gelijk het Fransch, b. v., in onze streken. Om iet of wat vorderingen in eene vreemde taal, die tevens landtaal is, te maken, schijnt

het ons een vereischte, dat men ten minsten den leerling der hoogste klasse daar elken dag in oefene. Ja, wil men, dat het aanleeren dezer taal tot eenig nut verstrekke in lateren leeftijd, dan behoort men deze studie zoohaast te beginnen als de kinderen in hunne moedertaal lezen kunnen : dus in de middelste klasse. Als de onderwijzer een man van overleg is, zal hij zorgen, dat de lessen in deze vreemde taal met de studie der moedertaal samenwerken; hij zal vooral het betreurenswaardige stelsel te keer gaan, waardoor de moedertaal voor eene vreemde mededingster zoo dikwerf moet achterstaan. Hij zal van eenen anderen kant zorg dragen, zooveel mogelijk dezelfde methode in stijl- en spraakleer voor de twee talen te bezigen, gelijk wij later ter plaatse zullen uiteenzetten, om alzoo tijd te winnen, en de studie der moedertaal zelve door het aanleeren der vreemde taal te bevorderen.

Het aanleeren van het Fransch op de volkscholen is in Zuid-Nederland eene noodzakelijkheid geworden, tegen welke groote woorden en vurige vertoogen niets vermogen. Men moet hier, onder dit opzicht, gelijk in Hongarië, Polen en eenige streken van Duitschland, van den nood eene deugd maken.

2. Uit dit studieplan en deze tijdverdeeling zal men nog afleiden, hoe hoogst voordeelig het is, wanneer zulks kan geschieden, in elke school ten minsten twee onderwijzers te bezigen; immers, slechts een derde van 25 uren aan iedere klasse besteden, is voorzeker eene noodwendigheid, waartoe men niet dan in den uitersten nood mag overgaan.

Ook keuren wij de handelwijze der meeste geestelijke Congregatiën volstrekt goed, die nooit eene, hetzij bewaar- of lagere school willen openen, eer zij verzekerd zijn, dat men ten minsten twee onderwijzers of onderwijzeressen zal aannemen. Verder zal hier uit blijken, dat de meeste gemeentebesturen zich moeten beijveren eenen hulponderwijzer te benoemen, want elke der drie klassen, waarin wij eene lagere school verdeelen, moet nog hoogst noodig in twee onder-afdeelingen gesplitst worden.

3. Wanneer twee onderwijzers eene lagere school bestieren, zal het van groot nut wezen, eene vierde klasse in te richten, in plaats van de drie klassen in meer onder-afdeelingen te splitsen. De hoofdonderwijzer zal, in dit geval, voor de hoogste klasse zijn schoolprogramma zoo inrichten, dat de kinderen werkelijk hun lager onderwijs volmaken. Deze scholen zouden wij gaarne meergevorderde lagere scholen heeten. (*)

In zulk geval ook, moet de onderwijzer zich niet zoo zeer beijveren, de kinderen voor hoogere studiën te bereiden, dan wel huune lagere studiën te voltrekken. Immers, wij hebben wel ooit gezien, dat onderwijzers, die zulke hoogere klassen inrichten, dan

(*) Zeer verkeerd, echter, handelt de hoofdonderwijzer, die zich uitsluitend met de hoogere afdeelingen bezighoudt. Hij ook moet van tijd tot tijd bij de kleinen komen, al ware het dan ook maar voor de herhalingsoefeningen, en om den hulponderwijzer niet als een bediende te behandelen. Verder, zal hierdoor het onderricht meer aanzien krijgen, minder vervelen, en de methode zeer bevorderd worden.

aan de kinderen der begoede burgers lessen in de grondbeginsels, van het Latijn, van de stel- en meetkunde gaven, hetgeen gansch verkeerd is.

4. Wanneer iedere klasse of elke afdeeling zijn eigen onderwijzer kon hebben, gelijk in de steden, zouden wij afraden van meer *werkelijk* onderwijs te geven dan de 2/3 onzer bepaalde 50 halve uren per week. — De stille oefeningen, welke in eene lagere school door één onderwijzer bestuurd, te talrijk zijn, en uit noodzakelijkheid de leemte van den ledigen tijd komen aanvullen, moeten niet *geheel* en al door werkelijke lessen vervangen worden. De oefening of de zelfvinding is eene der grootere bronnen van vordering en vooruitgang der leerlingen; want, daar men weinig of geen werk van jonge kinderen te huis kan eischen, moet men noodzakelijk den kleinen de toepassing der les onmiddelijk na den uitleg laten verrichten. — Voor eene vierde klassse, en voor kinderen van 12 tot 14 jaren, kan men eene uitzondering maken.

Door dit gezegde, willen wij echter niet afkeuren, dat in de scholen der begoede burgerij den kleinen 's avonds een weinig werk worde medegegeven: in de veronderstelling, dat de ouders over het algemeen daarmede instemmen.

5. Wij hebben den schooltijd in halve uren verdeeld tot meerder gemak des onderwijzers en tot bevordering van het onderwijs zelf.

Niets is zoo nadeelig, en voor de gezondheid des onderwijzers, en voor de ontwikkeling des verstands der leerlingen, dan lange en eentonige lessen. Voor

de kleinen, zelfs, moet dit half uur nog dikwerf onderbroken of gesplitst worden, en elke oefening behoort dan wel door eenige beweging des lichaams, door rechtstaan of uit de banken komen, vergezeld te gaan.

Indien ons de gelegenheid verschaft wordt, later eene volledige pædagogie in het Nederlandsch te schrijven, zullen wij toonen, hoe nadeelig zelfs al te lang zitten of onbewegelijkheid op de zeden werkt.

In kostscholen, bijzonder, kan men hierop niet te veel acht geven. (In ons werk over *de opvoeding der meisjes*, geven wij eene dagorde voor de kleinen en de grooten, ten behoeve der kostscholen, dagorde, welke door de bevoegdste geneesheeren, als gansch overeenstemmend met de beste grondbegrippen der gezondheidsleer aangeprezen wordt).

Wij zouden nog menige bemerking over de verdeeling der leerstof te maken hebben, doch moeten onze beschouwingen hierbij bepalen, om ten slotte nog een woordje over het zedelijke in de leerstof mede te deelen.

§ 4. *Over de leerstof, onder het godsdienstig en zedelijk oogpunt beschouwd.*

Voor ons, beteekent schoolkunde niet alleen onderwijs, maar wel bijzonder *vorming van al de lichaams-, en zielskrachten* der kinderen, *van al hunne begaafdheden en vermogens, van hun verstand, van hunnen wil, van hun hart, van hunne ziel, van hunne gods-*

dienstige en zedelijke gevoelens. De onderwijzer is immers de vertegenwoordiger van den vader en de moeder, van den priester en van God, van de familie en van de Kerk, en ook, doch slechts voor een zeker aandeel, de vertegenwoordiger van den Staat. In dier voege, dat het familieleven, de familiegeest en de kerkelijke geloofs- en zedeleer onafgebroken moeten opgewekt worden door het schoolleven en het onderwijs, om zoo de kleinen tot ware christenen te vormen, waardoor zij van zelf tot echte burgers zullen opgeleid worden. Ofschoon dit bijzonder waar is voor kostscholen, alwaar de onderwijzer of de onderwijzeres met de *gansche* opvoeding belast is, blijft dit toch ook grootendeels toepasselijk in het openbare onderwijs. De school moet de *goede* grondbeginselen van het huiselijke leven ontwikkelen en voortzetten, zij moet de geloofs- en zedeleer der Kerk niet alleen niet tegenspreken, maar de opvoeding en het onderwijs op deze alleen onwankelbare grondvesten doen berusten ; en wijl de eenig ware Kerk den eenig waren godsdienst bezit, zal het schoolwezen van zelf *eenzijdig* wezen, dat is, voor ons catholieken, catholiek ; en niet *onzijdig*, dat is *ongeloovig*.

Tot de opvoedingsleer, behoort de verdere ontwikkeling dezer gronbegrippen ; voegen wij echter hierbij, dat de deugden, die men den kinderen wil inplanten, niet alleen *zedelijk*, maar wel bijzonder *christelijk* en *catholiek* moeten wezen, dit is, op het catholieke dogma gegrond. Verder besluiten wij nog, dat de leerstof, zoowel in den mond van den onderwijzer als in de leerboekjes, grondig Roomsch-catholiek moet wezen,

Bij het opwekken der zedelijke en christelijke gevoelens, zijn twee uitersten te vermijden : *te veel* en *niet genoeg*.

Maar, — zal men vragen, — kan men den kinderen te *veel* godsdienst, te veel zedelijke gedachten en gevoelens in den geest en in het hart planten?

Theoretisch beschouwd, bezit nooit iemand te veel godsdienst of zeden; doch heel wat anders is het, practisch de gevoelens van godsdienst of zedeleer te ontwikkelen en werkstellig of dadelijk te maken. De kinderen — en ook de groote menschen — zijn over het algemeen zoo geschapen, dat alwat hun met overdrevenheid voorgehouden wordt, hun eenigszins verveelt.

Bij de kinderen, overigens, is het zedelijke en godsdienstige gevoel nog als met eene ruwe schors omgeven ; hunne gedachten, indien ik mij zoo durf uitdrukken, zijn nog te stoffelijk, en alwat hunne zinnen hun aanbieden, begrijpen zij het liefst. Hieruit volgt, dat, in het lager onderwijs, de leerstof der leesboekjes, de gedachten van spraak-, denk- en stijloefeningen, zoo moeten gekozen zijn, dat men den kinderen aanvankelijk slechts zinnelijke leerstof onder de oogen brenge; dat de voorwerpen, welke zij met de zinnen vatten, op het voorplan komen. Doch wij zouden het voor zeer verkeerd houden, dat men die jeugdige harten met zedelijke en godsdienstige denkbeelden teenemaal onbekend liete. De kinderen hebben niet alleen zinnen en inbeelding, maar zij hebben ook gevoelen, hart en geest.

Daarom dan, als men den kleinen de stoffelijke on-

derwerpen en gedachten, van het huis, de school, de kerk, — het dieren- en plantenrijk, enz. — mededeelt, moeten deze lessen met zedelijke aanmerkingen, zedelijke en godsdienstige verhalen, beschouwingen en mooie versjes gepaard gaan.

Het godsdienstig onderwijs, in den catechismus en de gewijde geschiedenis aangeleerd, zal op deze wijze in de leeslesjes, in spraak- en denkoefeningen zijne toepassing vinden.

De leesboekjes, vooral, moeten de kinderen trapsgewijze van het stoffelijke tot het geestelijke leven inleiden, en naarmate het verstand der kinderen zich meer voor den geestenwereld opent, mag ook de leerstof grondiger zedelijk en godsdienstig wezen.

Zoo zal dan in het lager onderwijs, over het algemeen, ook de zedelijke leerstof meer beschrijvend en verhalend, of schilderachtig en aanschouwelijk, blijven; — terwijl in meer uitgebreid lager en middelbaar onderwijs, deze leerstof in leesoefeningen, in spraak-, denk- en stijlleer meer redeneerend zal wezen. Naarmate de gezichteinder der kinderen zich uitbreidt, en zij meer kennissen kunnen omvatten in godsdienst, geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde, in gedachten over de schoone kunsten, enz., zal de leerstof der classieke werkjes dit alles terug geven, en door meer grondige zedelijke bemerkingen doen vergezeld gaan.

Edoch, het is eigenlijk de mondelinge uitleg des onderwijzers, die leven en ziel aan dit alles moet geven: de schoonste zedelessen de schoonste godsdienstige

bemerkingen der leerboeken blijven koud en zielloos, indien de onderwijzer deze door zijnen uitleg niet weet te verlevendigen.

De zedeleer en godsdienst wil den kinderen ingegoten worden door *mondelinge* mededeeling en aansporing. Een onderwijzer, die grondig zedig en godsdienstig is, doet meer met eene enkele bemerking, door hem zelven gemaakt, dan een gansch boekje van fraaie zedelessen, welke een ander onderwijzer onopgemerkt zal laten doorlezen.

Wij kunnen de onderwijzers niet te zeer aanmanen, in het beoordeelen der zedelijke hoedanigheden van onze huidige schoolwerken, vooral acht te geven, of daar die zedeleer niet heerscht, welke eene zekere *zedelijkheid* zonder godsdienstige grondvest daarstelt; zedelijkheid, die niet op het *catholieke dogma* berust, maar een gansch *heidensch* voorkomen heeft; waar men veel van *plicht, goed gedrag, arbeidzaamheid, weldadigheid, zindelijkheid, beleefdheid, eigenbesef, eigenwaarde, moed, dapperheid, burgerdeugd* spreekt, maar zonder eene enkele maal deze *natuurlijke* deugden tot hare eerste bron, tot God, den gever van alle goed, en tot de Kerk, de bewaarster van Gods schatten, terug te brengen;—zedelijkheid, die dan met opzet vermijdt, de *bovennatuurlijke, christelijke* deugden onder de oogen der kinderen te brengen. Wij bedoelen hierdoor geenszins, dat alle voorbeelden aan de kerkelijke geschiedenis of de levens der Heiligen moeten ontleend worden; wij willen alleen zeggen, dat men niet moet schromen de heilige zedeleer van het Evan-

gelie als goddelijk voor te stellen. Verder, is het niet genoeg den godsdienst in de meeste leervakken te doen doorstralen; godsdienst en zedeleer moeten ook nog grondig als bijzonder vak dagelijks behandeld worden. Trouwens, dit onderwijs moet zich niet bepalen bij het aanleeren van den catechismus, maar de gansche geloofsleer moet, de geheele schooljaren door, op de geschiedkundige feiten van Gods *bovennatuurlijke openbaring* berusten. Daarom ook, moet den kinderen, zoodra zij lezen kunnen, bij hun *gewoon* leesboekje eene beknopte gewijde geschiedenis als leesboek gegeven worden, en dit medegaande leesboek zal in de verschillende klassen meer uitgebreid wezen, naarmate de leerlingen vorderen. Zoo zouden wij ten minsten *twee*, doch beter nog, *drie* gewijde geschiedenissen den kinderen in handen geven, even gelijk er drie afdeelingen in den catechismus bestaan.

Vroeger, was de Bijbelsche geschiedenis het eenigste leesboek der hoogere klassen; dit keuren wij af; doch nog feller keuren wij af, dat men de Bijbelsche geschiedenis niet meer als leesboek gebruike. De Bijbelsche geschiedenis moet dus geen leesboek op haar zelve zijn, maar een *medegaand* leesboek door alle afdeelingen heen. — Ook in het middelbaar onderwijs, waar de gewijde geschiedenis thans bijna overal een bijzonder leervak uitmaakt, is het te betreuren, dat men slechts een jaar, in de 5e of 6e klasse, deze geschiedenis bezigt, en de leerlingen niet door alle humaniora dit goddelijk boek, meer uitgebreid, als lees- en leerboek doet gebruiken. De hoogere klassen

moesten de Bijbelsche geschiedenis doorgronden, en zouden daaruit de prachtigste en grondigste zedelessen putten. Indien de schoone voorlezingen van *Mure's Bijbelverhalen* den jongelingen en jonge juffers in kostscholen en collegies kwamen stichten, wat edele gevoelens zouden deze verhalen niet doen ontstaan! hoe heftigen stam zouden deze weelderige planten voor latere dagen niet opschieten! Dan, wat al schoone stof voor beschrijvingen, verhalen, redevoeringen en stellingen! — Zou de jeugd niet veel grondiger godsdienstig optreden, indien zij tot het einde harer studiejaren ingewijd werd in al het bovennatuurlijk schoone dezer heerlijke uitboezemingen van mannen, die onder 's H. Geestes ingeving geschreven hebben?...

Eindelijk, vergeten de onderwijzer en de onderwijzeres nooit, dat zij voor het godsdienstig onderwijs geene rechtstreeksche zending hebben, en dat het hun alleen betaamt in zekere mate den uitleg der christelijke leering te geven, volgens dat het de geestelijke overheid geraadzaam of noodzakelijk oordeelt.

De priesters alleen bezitten deze wezenlijke zending, en nog maar in zoo verre dit aan de kerkelijke overheid behaagt; maar, deze zending eens bekomen, staat het hun vrij, de leering van Christus naar behooren te verkondigen. — Zulke zending ontvangen de leeken zelden of nooit in Gods Kerk; hoe geleerd zij ook wezen, wordt aan hen nooit de last opgelegd, de volkeren te onderwijzen. Zij leenen alleen hunne medehulp aan de priesters, doch kunnen daarom niet

minder goed stichten, door het bereiden van den akker der zielen, en bijzonder door van ganscher harte, en met onderdanigheid, de kleinen, aan wie het rijk der hemelen toebehoort, tot Jesus en zijne Kerk in te leiden.

TWEEDE DEEL

BIJZONDERE METHODELEER

EERSTE HOOFDSTUK.

Laagste Afdeeling der lagere school.

(KINDEREN VAN ZES TOT ACHT JAREN.)

§ 1. *Het lezen.*

1. Het lezenleeren is, ongetwijfeld, het moeielijkste vak des onderrichts; datgene, waarbij het meeste geduld en leerkundig talent vereischt wordt.

Lezenleeren bestaat vooreerst, in de woorden, welke anderen geschreven hebben, te leeren uitspreken; later, heet het, met vereischten toon en gepaste stembuiging, den zin der uitgedrukte denkbeelden en volzinnen te leeren wedergeven.

In de afdeeling der kinderen, waarmede wij ons hier bezighouden, kan voorloopig nog slechts van het uitspreken der woorden gehandeld worden.

Doch, laat ons vooraf aanmerken, dat de volzinnen uit woorden bestaan; de woorden, uit lettergrepen, en de lettergrepen, uit letters: dit is, uit klinkers of *klanken*,

welke bijna altoos door medeklinkers gewijzigd worden.

Hieruit volgt, dat, zoo men van het *enkelvoudige tot het samengestelde* wil opklimmen, men met de klinkers en klanken beginnen moet, om deze trapsgewijze tot lettergrepen, en later de lettergrepen tot woorden te verbinden.

Maar, is het noodig, dat de kinderen *al* de letters (klinkers en medeklinkers) kennen, eer het zoogenaamde *syllabeeren* aanvangt ? — In het geheel niet. Zoodra zij eenige letters kennen, al waren het ook maar twee : één klinker en één medeklinker, zal men hun deze tot eene lettergreep of een klein woordje laten verbinden. Dit geeft den kleinen meer ijver, en verlevendigt de studie der letters, welke anders buitengemeen droog is. Bovendien, zullen de kinders hierdoor van den beginne verstaan, dat de letters geene afgetrokkene klanken voorstellen, maar dat zij wezenlijke elementen zijn, waaruit de geschrevene taal bestaat. (*)

Voorheen, werd bijna op alle scholen de *spelmethode* gevolgd. Bij uitzondering der klinkers, hadden al de letters namen, die zeer slecht aan derzelver uitspraak beantwoordden; ook kostte het langdurige moeite, om de kinderen zoo ver te brengen, dat zij de lettergreep op het eerste gezicht konden aanheffen. Verder, werden alle regels van trapswijze opklimming in de samenstelling der lettergrepen over het hoofd gezien,

(*) Zie eerste Deel.

zoodanig, dat er bijna geene rekening gehouden werd van de elementen, die de lettergrepen en woorden daarstellen.

Thans, heeft men, door de ontleding en groepeering dier elementen, het lezenleeren schier tot de volmaaktheid gebracht.

II. Verder, moet men bij iedere letter acht geven op den *klank* en op den *vorm;* de eerste richt zich tot het gehoor, de andere tot het gezicht. Wanneer de onderwijzer eene letter goed uitspreekt, zullen, over het algemeen, de kinderen deze uitgalming van lieverlede zeer wel nabootsen.

De nieuwere klankbeeldende methoden, ook wel eens *mimische* leesmethode genoemd, welke de volstrekte afschaffing van ook den minsten klank in de uitspraak der medeklinkers beoogen en soms vereischen, schijnen ons, na rijpe overweging, eene nuttelooze overdrevenheid te mogen genoemd worden. Deze methoden behooren eigenlijk in gestichten van doofstommen te huis. — Waartoe dient dat sissen, en snorren, en muilentrekken, en scharren, en warren, zegt de geleerde Dr Barthel, tenzij om de onderwijzers uit te putten en de kleinen te vervelen? Zijn er enkele kinderen, wier orgaan voor zekere klanken of letters niet zeer vatbaar is, en daarom op eene bijzondere wijze moet geoefend worden, dan is immers de onderwijzer toch verplicht, deze afzonderlijk te behandelen. Het zij dan voldoende hier aan te stippen, dat men, bij het aanleeren der medeklinkers, de achtergestelde doffe *e* zoo min mogelijk moet laten hooren.

De kinderen moeten vooral den *vorm* der letter, van het begin af, leeren onderscheiden; en deze vorm moet in hun geheugen, of liever, in hunne verbeelding onuitwischbaar gegrift worden.

Hieruit volgt, dat men alwat de aandacht der kleinen van den vorm der letter zou kunnen aftrekken, moet van kant laten ; en dat het gebruik van printen bij het aanleeren der letters eene ongerijmdheid mag genoemd worden. Immers, indien deze printen wel *eenigszins* de heropwekking des *klanks* bevorderen, zoo zijn zij toch geenszins geschikt, om de voorstelling des *vorms* op te wekken. Trouwens, het doeleinde, welk men beoogen moet, is : den klank der letter met de voorstelling haars vorms in den geest der kinderen tot een enkel begrip te doen samenloopen, zoodanig, dat beide voorstellingen onafscheidbaar van elkander worden, en de eene nooit zonder de andere opgewekt worde.

III. Hier, doet zich nu de vraag op : welk de beste weg is, om de kinderen het lezen te leeren?

Er bestaan hoofdzakelijk drie stelsels. In eenige scholen, begint men met de drukletters, en men gaat met deze voort, totdat de kinderen volkomen lezen kunnen. In andere, vangt men met de schrijfletters aan, en men laat den druk zoolang ter zijde, tot dat de leerlingen het schrift kunnen lezen en tevens *namaken*.

Eindelijk, biedt zich de methode aan, waarbij men een middelweg tusschen beide stelsels inslaat ; hier, behandelt men de druk- en schrijfletters te gelijk, en

men komt daarmede op vrij korten tijd zeer wel te rechte.

Wij hebben lang geaarzeld, ons voor de eene of andere dezer handelwijzen te verklaren; na rijpe overweging, schijnt ons de « *Schrijf-leesmethode* » boven alle verkieslijk.

Tot hiertoe, kenden wij geene Nederlandsche werkjes, die teenemaal met onze aangenome begrippen strookten ; doch onlangs, heeft de Heer Robyns, welken wij dikwijls de gelegenheid zullen hebben, in ons onderhavig werk, als classieken schrijver aan te prijzen, deze laatste zienswijze gansch doelmatig ontwikkeld en gansch practisch behandeld, zoodat ons zijne methode teenemaal bevreedigt. Geven wij dien ondervindingrijken schrijver zelven een oogenblik het woord.

« De *schrijf-leesmethode*,— zegt hij,— is gewis zoo » oud als het onderwijs zelf, want vóór de uitvin- » ding der boekdrukkunst, kon geen verstandig on- » derwijzer zich, bij het eerste onderricht, van eene » andere bedienen. Ook bemerkt men, dat de geschied- » schrijvers van vóór de zestiende eeuw, die over de » volksscholen spreken, nooit het lezen en het schrij- » ven van elkander scheiden. »

« Toen de drukletter de geschrevene letter in de » boeken verving, werd de schrijfkunst niet meer » voor zoo noodzakelijk gehouden, en werd het ook » den onderwijzer gemakkelijk, het lezen als een af- « zonderlijk leervak te behandelen. »

« Middelerwijl, geraakten de volksscholen, ten ge-

» volge van staatkundige gebeurtenissen, in het
» diepste verval; het onderwijs der jeugd kwam in
» handen van onbekwame meesters, die niets aan
» methodeleer verstonden, en het schrijven als eene
» kunst beschouwden, welke alleen aan zulke kin-
» deren moest geleerd worden, die, na vele jaren
» schoolgaans, allen *ouden en nieuweren druk* mach-
» tig waren. »

« De heropbeuring van het lager onderwijs, de ver-
» betering der leerwijzen, deed het denkbeeld der
» schrijf-leesmethode herleven. Eenige schoolmannen
» verzonnen, dezelve op de drukletters toe te passen,
» en leerden den kinderen deze letters namaken, ge-
» lijk men vroeger met de schriftletters gedaan had.
» Hierbij, echter, verloren zij uit het oog, dat zij den
» kleinen daar iets leerden, wat deze nooit zouden
» gebruiken; dat zij hun gewoonten lieten aannemen,
» welke later moesten afgeleerd worden, en dat zij
» tevens de eigenlijke schrijfoefeningen veel te lang
» uitstelden. »

« Eindelijk, zijn andere schoolkundigen geheel en
» al op de oude schrijf-leesmethode terug gekomen.
» Deze beginnen, namelijk, met het schrift, leeren dit
» lezen en namaken, en verschuiven den druk, totdat
» de kinderen om zoo te zeggen, lezen en schrijven
» kunnen. »

« Dezer handelwijze wordt het verwijt gemaakt, dat
» zij den druk op den achtergrond stelt; gelijk de
» andere met het schrift doet, en dat zij het lezen
» des drukvorms tot eene bijzondere studie maakt, als

» hetzelve zonder hinder, ja voordeelig, met het lezen
» des schriftvorms kan gepaard gaan. Wij zeggen
» *voordeelig*, omdat wij niet aannemen, dat het opvol-
» gelijk voorbrengen eener zelfde letter in schrift- en
» in drukvorm, verwarring in den geest des kinds
» doet ontstaan; wij beweren, in tegendeel, dat de
» vergelijking, welke hierbij noodzakelijk plaats heeft,
» de opvatting *beider* vormen versterkt. » (*)

Ziehier nu eene kleine ontleding der *Schrijf-Leesmethode* van den Heer Robyns:

Het eerste boekje vangt aan met *vooroefeningen van oog en hand,* waardoor de kinderen in eenige dagen bekwaam gemaakt worden, om de studie der letters te beginnen.

De letters worden geleerd in de volgende orde:

i, u, t (uu, ui), n, m, r, o (oo, ou), a (aa, au), d, s, e (ee, eu, ei, ie, oe), v, w, l, b, h, k, j (ij), p, g, f, z, — ch, — (aai, ooi, eeu, ieu, oei), — c, q, x, y.

Elke letter wordt eerst in haren *eenvoudigsten,* daarna in haren *volmaakten* schriftvorm gegeven.

Onder de geschrevene letter, staat de drukletter, ook eerst in haren eenvoudigsten vorm, alwaar zij slechts door de loodrechte stelling van de geschrevene letter verschilt; en vervolgens, in haren volmaakten vorm.

De leerlingen oefenen zich dan in het *namaken* der schrijfletter, en in het *aanleeren* der drukletter.

Als de letters genoeg bestudeerd zijn, worden zij tot

(*) Zie eerste deeltje der *Schrijf-leesmethode,* van F.-A. Robyns. Luik, H. Dessain; 's Bosch, G. Mosmans.

het samenstellen van lettergrepen gebezigd. Deze lettergrepen zijn alleen zulke *die wezenlijk in de Nederlandsche taal bestaan*. Beurtelings, wordt de medeklinker vóór en achter den klank, of den klank vóór en achter den medeklinker geplaatst. Vervolgens, komen, in een groepje, de reeds geleerde letters opnieuw voor; doch telkens, in eene verschillende volgorde.

Dan, wordt de nieuwe letter in *woorden* van ééne lettergreep beoefend; en, ten slotte, vindt men kleine lesjes, die, hoe eenvoudig zij ook zijn, toch altoos iets aangenaams, iets nuttigs of iets zedelijks inhouden.

Boven de eigenlijke leeslesjes, staan een paar lijnen schriftvorm, welke den kinderen tot leesoefening en verder tot richtsnoer bij het afschrijven der les moeten dienen.

Wij meenen niet, dat de regels der gezonde leerkunde beter kunnen in acht genomen worden. De ondervinding zal overigens de voortreffelijkheid dezer methode bevestigen, daar het ons reeds bewezen werd, dat kinderen van gewone begaafdheid, met dezelve op hoogstens zes maanden tijds, het aanvankelijke lezen en schrijven verstonden.

Het tweede deeltje der schrijf-leesmethode begint met vooroefeningen op de bestanddeelen der *hoofdletters;* daarna, komen de hoofdletters zelven in de volgende orde :

A, M, N, V, W, B, R, I, J, F, H, K, T, L, D, P, C, S, E, G, O, U, Z, Q, X, Y.

Dan, volgen al de letterverbindingen, die de Nederlandsche taal bezit, eerst in enkele woorden, en dade-

lijk daarop, in wel gekozene volzinnen. Een aantal versjes, die allerliefste zedelesjes bevatten, zijn door het boekje heengestrooid, en maken het recht aantrekkelijk voor de beeldende opvatting der kleinen.

Vergeten wij niet aan te stippen, dat in dit deeltje niet slechts eenlettergrepige woorden, maar ook woorden van twee en meer syllaben voorkomen. Deze laatste zijn echter nog door streepjes gescheiden, omdat de leerlingen, alhoewel zij de eerste moeielijkheden des lezens overwonnen hebben, toch nog bezwaarlijk meerlettergrepige woorden met eenen blik tot een geheel kunnen samenvatten en ras achter elkander uitspreken. (*)

Overigens, welke ook de methode moge wezen, die men voor het eerste leesonderricht verkiest, zullen de volgende raadgevingen den onderwijzers en onderwijzeressen zeer te stade komen:

1° Begin het leesonderricht met eenlettergrepige woorden; ga eerst later tot de meerlettergrepige woorden over, en schrijf deze niet zelden op het bord, om ze door de leerlingen te doen ontleden;

2° *Herhaal onophoudelijk, hetgeen de kinderen reeds aangeleerd hebben;*

3° Laat altoos veel *syllabeeren*, zelfs dan nog, wanneer de kinderen het werktuiglijke lezen, om zoo te zeggen, machtig zijn;

4° Geef den leerlingen, zoodra zij enkele woorden

(*) Zie ook, voor verder nabericht, de *Schrijf-leesmethoden* van Würst, van Drieselmann en andere Duitschers.

uitspreken kunnen kleine volzinnen, op, die niet in hun leesboekje staan;

5° Ondervraag hen altoos over de beteekenis van hetgeen zij gelezen hebben; en wees steeds aandachtig, dat niets een duurzameren indruk op hunne harten maakt, dan de lessen, die zij in de eerste leesboekjes geleerd hebben.

§ 3. *Het schrijven.*

I. Wij veronderstellen, dat de onderwijzer, na al hetgeen wij hiervoren gezegd hebben, de schrijf-leesmethode aanneemt, en dat het schrijven, zoolang de kleinen tot de laagste afdeeling behooren, uitsluitend op de lei geschiedt.

Daarom, geve men dan ook den kinderen, zoohaast zij ter school komen, eene lei in handen, en men oefene hen eerst in het namaken der trekken, welke wij « *voorvefeningen van oog en hand* » noemen. Vooraf, legt men hun op het bord uit, wat een punt, wat eene lijn is, en waarin de loodrechte, de liggende en de schuinsche richting eener lijn bestaat. Daarbij, drukke men hun wel in den geest, dat *al* de schrifttrekken, welke zij in 't vervolg zullen maken, de *schuinsche* of liggende richting moeten volgen.

Wij hoorden dikwijls onderwijzers en onderwijzeressen klagen over de moeite, welke het hun kost, om de kinderen bij het schrijven aan de schuinsche richting te gewennen. Dit komt hoofdzakelijk hier vandaan, dat men hun *allereerst* slechte gewoon-

ten laat aannemen. Indien men den leerlingen nooit toelaat, eenen schrifttrek in loodrechte stelling te plaatsen, zullen zij even gemakkelijk eene goede dan eene slechte helling aan hun schrift geven. Het laten namaken van gedrukte letters, dat wij vroeger weleens zelf aanprezen, is misschien eene der voornaamste oorzaken, waarom vele kinderen er bezwaarlijk toe komen, een regelmatig overhellend schrift te verkrijgen.

De leien, waarop de kinderen schrijven, dienen behoorlijk gelinieerd te wezen. Daar het, echter, zeer moeielijk is voor kleine kinderen, bij het linieeren de vereischte evenredigheden te onderhouden, en het den onderwijzer aan tijd mangelt, om zelf de lijnen te trekken, zal men dit door gevorderde leerlingen laten verrichten. Oneindig beter ware het echter nog, dat er in de scholen gelinieerde leien voorhanden waren, die voor de toepassing der schrijf-leesmethode opzettelijk vervaardigd zijn.

De griffels, welke de kinderen bezigen, mogen niet te kort zijn; daarom, zal men deze in buisjes of steeltjes vestigen, van dezelfde lengte als de steelen der stalen pennen.

II. Laten wij hier tevens eenige regels volgen over de *houding*, welke de kinderen bij het schrijven moeten aannemen, over de *stelling der hand*, het *vastnemen der griffel*, de *ligging der lei*, enz.

A. *Over de houding des lichaams.*

1° Men doe het hoofd recht houden, zonder hetzelve over de schouders te laten buigen; doch men late het tevens, in rechte lijn met het lichaam, een weinig voorover hellen, derwijze, dat, als de elleboog, op de schrijftafel geplaatst is, de kin in de richting van de rechterhand staat;

2° Men keere zich schuins, naar de linkerzijde, zoodat het lichaam aan den rechterkant omtrent vijf centimeters van de tafel verwijderd zij;

3° Men plaatse den linker-voorarm geheel op de tafel, om het lichaam ter zijde een weinig te ondersteunen en aan den rechterarm geheel zijne vrijheid te laten. De linkerarm, bevallig tegenover de rechterhand geplaatst, houdt de lei vast, en bestiert derzelver bewegingen;

4° Het twee derde van den rechter-voorarm ruste op de tafel;

5° De elleboog blijve ongeveer vijf centimeters van het lichaam verwijderd;

6° Men plaatse de voeten, alsook het rechterbeen, loodrecht; den linkervoet, echter, een weinig vooruit.

B. *Over de stelling der hand.*

1° De ringvinger en de kleine vinger worden gedeeltelijk toegevouwen, zoodat er eene opening tusschen deze en den middelvinger blijve;

2° Het eerste gewricht van den kleinen vinger mag alleen op tafel rusten ;

3° De wijsvinger en de duim moeten zoo samengevoegd zijn, dat het uiteinde van den duim aan den top van den wijsvinger, en het uiteinde van den wijsvinger omtrent den nagel van den middelvinger kome.

C. *Over het vastnemen der griffel.*

1° Men houde de griffel tusschen den duim, den wijsvinger en den middelvinger ;

2° Men drukke den steel neder in de duimholte, tegen den kant van den wijsvinger ;

3° Men steke de vingeren rechtaf ;

4° Het uiteinde van den steel der griffel zij naar den schouder gericht.

D. *Over de ligging der lei.*

1° Men plaatse den onderrand der lei in gelijkloopende richting met de schrijftafel ;

2° Men herstoote dezelve niet bij het schrijven. De hand, die schrijft, moet alleen over de lei glijden, door middel der onmerkbare voortschuiving van de twee onderste vingeren ;

De griffels mogen niet te hard wezen, en men zal zorgen, dat dezelve altoos fijn genoeg gesneden zijn, om er alle trekken op eene voldoende wijze mede te kunnen maken.

Wat de orde betreft, in welke de letters den kinderen ter navolging voorgesteld worden, dezelve is bepaald door de analogie van vorm en de moeielijkheid van uitvoering. (Zie bl. 95.)

Wij zullen hier nog eene aanbeveling bijvoegen, die ons als zeer gewichtig voorkomt. Ieder onderwijzer weet, bij ondervinding, hoe zeer de kinderen genegen zijn, om de staarten of koppen der letters eenen in- of uitgebogen vorm te geven, en de ronde lijntrekken al te bolvormig of wel te spits te maken.

Om hen voor deze gebreken te behoeden, is eerst en vooral de goede houding, welke men hun bij het schrijven doet aannemen, een zeer gepast middel; doch deze voorzorg is niet toereikend : men zal dan den leerlingen doen begrijpen, dat alle letters van het gewone Engelsch schrift uit *rechte* lijnen bestaan.

(Men gelieve de waarheid van dit grondbeginsel niet al te streng te beoordeelen.) De onderwijzer zal, b. v., twee rechte, gelijkloopende strepen /// op het bord zetten, en doen zien, hoe daarvan, door enkele aanhechting der haarlijntjes eene bevallige *u* of *n* ontstaat, drie streepjes //// met elkander verbonden, vormen de *m* : / is het hoofd bestanddeel der *l*; enz., enz. Eerst later, zal men hun zeggen, dat de *c*, *o*, *a*, *d*, enz. een weinig boogvormig naar binnen of naar buiten zijn, en dat de koppen der lange letters bevallig moeten afgerond wezen.

Wanneer de onderwijzer de uitlegging der letters aan het bord geeft, zal hij dikwijls eene slecht gevorm-

de letter, (zooals de kinderen er gewoonlijk maken), nevens eene volmaakte letter plaatsen, en er alsdan de vergelijking van maken, opdat het kind den goeden vorm beter bevatte. (*)

III. Indien de leerlingen, van het begin dat zij op school gaan, de griffel gebezigd hebben, zullen zij aldra vastheid genoeg in de hand bezitten, om de studie der hoofdletters te beginnen. Deze stap vooruit schijnt ons op hetzelfde tijdstip te mogen geschieden, als de kinderen hun tweede leesboekje ontvangen, en zij in het schrijven met de pen een aanvang maken.

Hier, gelijk met de kleine letters, hebben eerst vóór-oefeningen plaats. Deze bestaan in het navolgen der eenvoudige trekken, welke de bestanddeelen der hoofdletters uitmaken, en waardoor de hand der kinderen zich van lieverlede aan losse en zwierige bewegingen gewent.

Daar de leerlingen eenigen tijd lang op deze voor-oefeningen moeten vertoeven, zal men niet wachten, om met dezelve een begin te maken, totdat zij, hun eerste leesboekje gansch uit zijn ; immers, men moet zorgen dat zij altoos zoowel lees- als schrijf-oefeningen hebben; daarom, kan men zeer gepast reeds met de vóóroefeningen op de bestanddeelen der hoofdletters aanvangen, wanneer de leeslesjes van het eerste boek beginnen op hun einde toe loopen.

Opdat de hoofdletters regelmatig aangeleerd worden,

(*) Zie het voortreffelijk werk : *Théorie complète de l'écriture anglaise, par Ch. De Jaeger.* Brussel, bij den schrijver, Karthuizer straat, nº 5.

is het noodig, dat de kinderen nogmaals leien bezigen, opzettelijk voor deze letters gelinieerd.

De orde, die men bij het uitleggen der hoofdletters zal volgen, is door de gelijkvormigheid der grondtrekken bepaald. Alzoo ontstaan verscheidene groepen, die volgens de moeielijkheid van uitvoering na elkander geleerd worden,

(Zie hiervoren bl. 96.)

Vele schoolkundigen willen, dat men tot lateren tijd het aanleeren der hoofdletters uitstelle, zich hiertoe vooral beroepende op de zwarigheid, welke de kinderen in het betamelijk namaken der hoofdletters ontmoeten.

Voor scholen, waar men de schrijf-leesmethode niet volgt, en zelfs laat met het schrijven der kleine letters aanvangt, is deze rede gegrond ; ongegrond echter schijnt zij ons toe, wanneer de schrijf-leesmethode gevolgd wordt.

Overigens, *de noodzakelijkheid* van de kennis der hoofdletters is eene afdoende rede, om dezelve zoo vroeg mogelijk aan te leeren.

Trouwens, het is ook niet noodig, dat de kinderen deze letters *calligraphisch* schoon schrijven, eer men met hen voortschrijde; het is genoeg, dat zij dezelve leesbaar, en daaromtrent met de vereischte evenredigheid, weten te vormen. Het eigenlijke *schoonschrijven* behoort tot de middelste en hoogste klasse.

§ 3. *De taalkunde.*

Onder den naam van taalkunde, verstaan wij, op de laagste afdeeling, nog slechts enkele *oefeningen* in het *recht*schrijven.

Immers, zoolang de kinderen in het eerste leesboekje leeren, vermogen zij niet meer dan hun lesje af te schrijven. Deze werkzaamheid zal men hun zoodra mogelijk dagelijks, na elke leesles, laten verrichten; want, door het bezien, herbezien en afschrijven der woorden, prent zich derzelver vorm zoodanig in het geheugen der kinderen, dat zij dezen later zoo natuurlijk en zonder redeneering hervoorbrengen, gelijk zij met den klank der gesprokene woorden doen, die zij door het gehoor aangeleerd hebben.

Wanneer de leerlingen wat meer gevorderd zijn, zal men zich niet meer bepalen met hun de les te laten afschrijven, maar hen ook bijwijlen een volzin en later een lesje *dicteeren*.

Daar bijna altoos eene enkele onderwijzer aan het hoofd van verscheidene klassen staat, en hij daarom zeer karig op den tijd moet wezen, dien hij aan elke afdeeling mag besteden, kan hij eenen moniteur met het dictaat belasten. Deze moniteur kan zeer wel een der meest gevorderde leerlingen zijn, uit de afdeeling zelve, die het dictaat ontvangt.

Wanneer een lesje of, eenige lijnen er van, gedicteerd zijn, verbeteren de kinderen hun werk op den tekst des boeks, waarna de onderwijzer zich al

de leien, of ten minsten eenige, laat overhandigen, om deze na te zien.

Wij bevelen alle meesters en meesteressen dringend aan, dit overzicht nooit te verwaarloozen, want indien de kinderen weten, dat hun werk niet zal nagezien worden, mag men verzekerd zijn, dat zij het slecht zullen schrijven.

§ 4. *Het rekenen.*

Zoohaast de kinderen een weinig aan het schoolleven gewoon zijn, zal men hen van tijd tot tijd in het elementaire hoofdrekenen oefenen. Dit is een werkelijk verzet voor de kleinen, indien de onderwijzer hierbij op eene aangename wijze weet te werk te gaan.

Men gelieve zich hier te herinneren, hetgeen wij in het eerste deel dezes werks over het afgetrokkene in het onderwijs gezegd hebben. Trouwens, rekenen is eene afgetrokkenheid voor jonge kinderen, indien daar niets tot hunne zinnen spreekt. Men moet hun daarom in den beginne, vooral, eene stoffelijke, eene *zichtbare* telling onder het oog brengen. Het telboord met bollekens van den Eerw. Heer De Coster is allerbest geschikt, om de kleinen ongemerkt tot de afgetrokkenheid der getallen in te leiden. Lang voordat men den kinderen de cijfers leert kennen, zal men met dit eenvoudige tuig werkzaam zijn.

Het is ons niet mogelijk, in al de verbindingen te treden, welke de onderwijzer op het telbord ma-

ken kan. Ziehier slechts eene kleine schets dezer handelwijze :

De meester scheidt, b. v., een zeker getal bollekens van elkander, en vraagt: Hoeveel bollekens heb ik hier?.....

De kleinen antwoorden : twee, drie, vijf, zeven bollekens. (Zeggen zij niet goed, dan zal de onderwijzer verbeteren.)

Daarna, worden deze bollekens tegen elkander aangestooten, en de onderwijzer zegt: Schrijft zeven bollekens op uwe lei : ziet zoo! o o o o o o o — Schrijft dit nu ook in streepjes.

Op deze wijze, erlangen de kinderen, na veelvuldige herhaling, het begrip van het *getal*.

De *samentelling* zal beginnen zoodra de kinderen wel verstaan, wat *twee*, *drie*, *vijf*, *zeven* zeggen wil.

Voor de eerste samentellingen, zal de onderwijzer de allereenvoudigste kiezen : *één* bolleken en *één* bolleken zijn *twee* bollekens ; *twee* bollekens en *één* bolleken zijn *drie* bollekens ; enz., enz.

Het loopt somtijds maanden aan, eer zekere kinderen, die weinig aanleg voor de getallenleer bezitten, in staat zijn, tot de verbinding van *twee* en *drie*, *vijf* en *twee*, *zeven* en *vijf* bollekens over te gaan.

Eens dat het kind de samentelling goed gevat heeft, begrijpt het de *aftrekking* zonder moeite.

V. Ik heb drie bollekens, ik neem er één van weg: hoeveel blijven er nog?

A. Twee.... enz., enz.

De onderwijzer geve wel acht, dat, wanneer hij zich van het telbord bedient, het van buiten rekenen tevens het aanschouwelijke tellen vergezellen moet. Alzoo, na op het telbord getoond te hebben, hoeveel twee bollekens en twee bollekens te zamen uitmaken, zal men deze bollekens wegschuiven, en dan den kinderen vragen: Hoeveel maken twee bollekens en twee bollekens te zamen?

Wanneer de kinderen op deze wijze een denkbeeld van de hoeveelheden, alsook van de samentelling en de aftrekking verkregen hebben, leert men hun de getallen schrijven; doch twee jaren lang, zal men met het beste gevolg nog de oefeningen op het telbord met de geschrevene cijfering verbinden.

Ziehier nu, hoe men op het telbord te werk gaat, om de kinderen een begrip van de *vermenigvuldiging* en de *deeling* te geven:

Men stelle, b. v., drie groepjes van twee bollekens, en men vrage: Als ik *driemaal* twee bollekens neem, hoeveel heb ik er dan? — 2 en 2 is?... Dus is 3 maal 2?...

En zoo voor de deeling. Men voege, b. v., zes bollekens te zamen, en scheide dezelve eerst in twee groepjes; dan, vrage men: Hoeveel is de *helft* van 6? — Men scheide de zes bollekens in drie groepen, en men vrage: Hoeveel is het derde deel van 6? Hoeveel maal zijn dus 3 bollekens in 6 bollekens bevat, of hoeveel maal kan men drie bollekens van 6 bollekens afnemen? — Hoeveel maal 2 bollekens in 6

bollekens? 3 maal. — Dus, gaat 3 in 6, 2 maal; dus, gaat 2 in 6, 3 maal; enz., enz.

Men bepale zich echter niet enkel bij het telbord, maar men gebruike, als meêgaande oefeningen, en streepjes, en appelen, en peren, en banken, en kinderen.

Wij zijn van meening, dat men ook later, noch de telling, noch iederen hoofdregel met groote getalmerken mag uitputten, maar dat men eerst met getallen van één cijfer, dan met getallen van twee en drie cijfers, de vier hoofdregels moet doorloopen, zooals wij verder zullen uitleggen. (*)

§ 5. *De aanschouwingsoefeningen.*

Deze oefeningen worden nog voortdurend in onze Nederlandsche scholen verwaarloosd, en nogtans geene zijn van grooter aanbelang.

De reden, waarom vele onderwijzers de aanschouwingsoefeningen over het hoofd zien, is, dat zij dezelve niet van aard oordeelen, om het onmiddelijke, practische, *utilitaire* doel der school te bevorderen. Edoch, dit schijnt ons eene groote dwaling, want ook het practische doel der school is innig, met de aanschouwingsoefeningen verbonden, zoo innig dat het al of niet *gedijen* des ganschen onderrichts schier van dezelve afhangt.

Immers, door de aanschouwingsoefeningen, wor-

(*) Zie het *Rekenen uit het hoofd* van Kleyer. H. Dessain. Kleyer's werkjes, zijn eene omwerking van al wat Duitschland in dit vak het meest aanbevelenswaardig oplevert.

den de kinderen *onderrichtsvaardig;* door deze oefeningen, leeren zij denken, nauwkeurig betrachten; hun opvattingsvermogen wordt gescherpt, hunne verbeelding opgewekt, terwijl tevens menigvuldige taalvormen zich onuitwischbaar in hun geheugen prenten.

Men gelieve zich te herinneren, dat iedere aanwinst van gedachten de geestvermogens versterkt en beter tot nieuwe gedachten bekwaam maakt.

De aanschouwingsoefeningen zijn ook *spreekoefeningen;* immers, de onderwijzer stelt den leerlingen de voorwerpen niet onder het oog, opdat zij dezelve enkelijk zouden beschouwen; zij moeten ook hunne denkbeelden, hunne bemerkingen nopens deze, in woorden samenvatten of uitdrukken.

Alzoo, zijn de aanschouwingsoefeningen *denk- en spreekoefeningen;* later, worden zij zelfs elementaire *stijloefeningen*, want zoohaast de kinderen bekwaam zijn, om hunne gesprokene gedachten in schrift over te brengen, zal men hun zulks na iedere les van aanschouwingsoefeningen laten doen; zij schrijven de namen der dingen op, dier deelen, hoedanigheden, werkingen; zij spreken over derzelver herkomst, over hun nut, gebruik, enz.

Welke voorwerpen zal men inmiddels tot de aanschouwingsoefeningen bezigen, en welk is de leergang, dien men bij dit onderricht zal volgen?

De algemeene stellingen der leerkunde komen ons hier vooral te stade : *Ga van het nabijzijnde tot het verwijderde, van het gekende tot het niet gekende, van het eenvoudige tot het samengestelde.*

Hetgeen den kinderen het naast bij is, is de school en het vaderlijke huis; wij moeten echter met de school beginnen : 1° omdat hier de voorwerpen *dezelfde* zijn voor alle kinderen; 2° omdat deze voorwerpen den kinderen onmiddelijk onder het oog kunnen geplaatst worden, hetgeen slechts bij middel van afbeeldingen voor de huiselijke voorwerpen geschieden kan.

Eenige opvoedkundigen willen tot vertrekpunt der aanschouwingsoefeningen het *menschelijke lichaam* nemen; immers, zeggen zij, niets is den kinderen toch zoo nabij en zoo wel bekend als hun eigen zelven.

Wij verklaren ons tegen deze stelling: vooreerst, omdat de beschouwing van het menschelijke lichaam in zich eene weinig aantrekkelijke studie is; ten tweeden, omdat het menschelijke lichaam *minder* dan andere voorwerpen tot bespreking geschikt is; eindelijk — en dit is de groote reden voor eenen christelijken onderwijzer — omdat de onschuld der kleinen ten gevolge van zulke oefeningen in gevaar gesteld wordt van schipbreuk te lijden.

Men beginne dan de aanschouwingsoefeningen met de school; men roepe de aandacht der kinderen op deze plaats in 't algemeen beschouwd; daarna, op de schoolmeubelen, de klasbehoeften, enz.

Van de school, gaat men over tot het vaderlijke huis, waarvan men de uit- en inwendige deelen in oogenschouw neemt; vervolgens, de huismeubelen, het tafelgerief — en aan dit laatste verbindt men de spijzen —; verder, de kleedingstukken, de huisgenooten, de huisdieren. Dan, den kring der aanschouwing verder en

verder uitbreidende, gaat men over tot de omgeving des huizes: den tuin, den boomgaard, de woonplaats met de onderscheidene gebouwen en derzelver bestemming; later het veld en alwat buiten steden of dorpen gelegen is, als akkers, bosschen, beemden, waters, enz., enz. (Herzie hetgeen wij in ons eerste deel, vijfde hoofdstuk, § 2, over den leergang van aanschouwingsoefeningen gezegd hebben.)

Het eerste leesboek der middelste klasse behoort naar dit plan der aanschouwingsoefeningen bewerkt te zijn, opdat deze oefeningen der laagste klasse met de bespreking der leerstof van de middelste samenwerken, en de meer gevorderde leerlingen alzoo, bij wijze van herhaling, dezelfde vragen beantwoorden als de eerstbeginnenden, doch beter en met meer uitgebreidheid.

Het derde deel der Schrijf-leesmethode van F.-A. Robyns beantwoordt ten volle aan den aanschouwingskring, dien wij zooeven schetsten. (*)

Wanneer men de besprokene voorwerpen onder het oog der kinderen brengen kan, is het allerdoelmatigst zulks te doen; kan dit niet geschieden, dan zal men zich zoo goed mogelijk met afbeeldingen behelpen. (**)

(*) Zie ook de leesboekjes van Wurst, Wilmsen, enz.

(**) Eene schoone keus zulker afbeeldingen wordt aangetroffen in het werk: *Bilder zum Anschauungsunterricht, von Schreiber und Schill, Stuttgart* en *Eslingen*, 3 deelen.

§ 7. *Vormleer.*

De vormleer is, op de laagste afdeeling, nog maar eene enkele voorbereiding.

De kinderen leeren wat eene rechte, eene kromme, eene gebrokene, eene loodrechte, eene liggende, eene schuinsche lijn is ; men leert hun scherpe, rechte en stompe hoeken maken ; vervolgens, drie-, vier-, vijf-, zeshoekige figuren ; men toont hun, hoe eene bepaalde figuur in een zeker getal gelijke deelen verdeeld wordt, en eindelijk laat men hen ook zeer eenvoudige teekeningen namaken.

De Hoogduitsche opvoedkundige R.-J. Wurst geeft aan het einde zijns werks : *Die zwei ersten Schuljahre* (*Stuttgart, Carl Mäcken*), een groot getal oefeningen in de vormleer, zooals wij deze bedoelen.

Het ware hoogst wenschelijk, dat eene dergelijke verzameling in onze volksscholen verspreid werde.

De onderwijzers, die voor de vormleer op de laagste afdeeling niet zeer mochten ingenomen zijn, zullen toch bekennen, dat de oefeningen in dit leervak het opvattingsvermogen scherpen, de vorming van oog en hand bevorderen, de schrijfkunde tot steun en hulp verstrekken, en, bovendien, den onderwijzer een middeltje te meer aanbieden, om de kleinen op eene aangename en nuttige wijze bezig te houden.

TWEEDE HOOFDSTUK.

Middelste Afdeeling der lagere school.

(KINDEREN VAN ACHT TOT TIEN OF ELF JAREN.)

§ 1. *Het lezen.*

Wij veronderstellen, dat bij middel der methode, welke wij in het voorgaande hoofdstuk ontwikkeld hebben, de leerlingen het zoover gebracht hebben, op eene *werktuiglijke* wijze woorden van verscheidene lettergrepen, alsmede kleine, wel geordende volzinnen te lezen ; en dat men hun alzoo een eigenlijk *leesboek* kan in handen geven.

Thans, zal de onderwijzer er zich vooral op toeleggen, de kinderen de beteekenis te doen vatten van hetgeen zij lezen; men heeft maar al te lang het voordeel vergeten, dat onder het wetenschappelijk en zedelijk oogpunt uit de leeslessen kan en moet getrokken worden, daar men meestal bij het lezen alleen op de uitspraak en den toon acht gaf, en zich alzoo met woorden en klanken tevreden stelde.

In den beginne, echter, zal men nog niet gansch de elementaire oefeningen verwaarloozen ; zeer dikwijls nog, zal men laten syllabeeren, de les soms terugwaarts, van beneden naar boven op, lezen, enz.

Het eerste leesboek der middelste klasse moet verscheidene hoedanigheden vereenigen, welke wij hier in het kort gaan aanstippen.

1° Het moet *beknopt* zijn, zoodat de leerlingen het niet al te lang moeten behouden, eer zij tot een ander kunnen overgaan; want niets prikkelt zoo zeer hunne leerzucht dan een nieuw boek.

2° Het moet berekend zijn op den aanschouwingskring der kinderen, voor welke het bestemd is. De *school*, het *vaderlijke huis*, de *huisdieren*, de *omgeving des huizes*, de *kerk*, de *gemeente* moeten de hoofdstof der leeslessen opleveren.

3° Aan de stoffelijke onderwerpen der lessen, behooren de zedelijke en godsdienstige denkbeelden, waartoe dezelve aanleiding geven, verbonden te zijn, alsmede de voorschriften van welgemanierdheid, die ter plaatse hunne toepassing vinden. Deze zedelijke denkbeelden moeten in kleine verhaaltjes of voorbeelden besloten liggen en op eene aangename wijze voorgedragen zijn.

4° De zedeleer, welke in het boek heerscht, moet geene wijsgeerige, maar eene echt godsdienstige zedeleer zijn. Immers het is in dit boekje, bijzonder, dat de eerste denkbeelden des kinds gevormd worden. Deze bemerking alleen zij genoeg, om het gewicht onzer aanbeveling te doen beseffen.

5° Het eerste leesboek der middelste klasse moet verder zóó ingericht zijn, dat het ook voor de elementaire taalkundige oefeningen kunne gebruikt worden; want het is alsdan nog niet mogelijk, den leerlingen eene spraakkunst of stijlleer in handen te geven.

Om, echter, aan het boek zijn karakter van leesboek te behouden, meenen wij, dat men zeer gevoeglijk

deze taalkundige oefeningen aan den voet der bladzijden kan plaatsen, en ze met eene lijn van den leestekst afscheiden.

Zie het derde stukje der Schrijf-leesmethode van F.-A. Robyns. Drieselmann gaat omtrent op dezelfde wijze te werk, doch deze laatste, schijnt ons wel wat vroeg met de taalkundige oefeningen te beginnen.

Wij raden alle schoolmannen dringend aan, kennis met eerstgenoemd werkje te maken.

Wanneer de leerlingen het derde leesboekje zullen uitgeleerd hebben, zal men hun voordeeligst het eerste deel van het *Algemeen Nederlandsch leesboek* in handen geven. (*) Daar, zullen zij uitgebreide en meer algemeene kennissen aantreffen, alsmede eene schoone keus van vertellingen, geschikt om het zedelijke en godsdienstige gevoel te versterken.

Het *verstandig* lezen, kan hoofdzakelijk tot drie punten gebracht worden: 1° de duidelijke en gemakkelijke uitspraak der woorden en volzinnen; 2° het verstaan van het gelezene; 3° de uitdrukking.

De duidelijke en gemakkelijke uitspraak wordt alleen bekomen door lange en aanhoudende oefeningen in het werktuiglijk lezen; zij wordt in de eerste jaren aangeleerd, en in de volgende verbeterd en beschaafd. De onderwijzer zij dan steeds aandachtig op de fouten, die de kinderen maken. Hij mag niet ééne over het hoofd zien; hij zorge vooral in Zuid-Nederland, den toon des plaatselijken tongvals uit te

(*) Luik, H. Dessain. — 's Bosch, G. Mosmans.

roeien, iets waartoe zijn eigen nauwkeurig lezen en spreken wel het meest zal bijdragen.

De leerlingen moeten in het begin langzaam lezen, zonder echter een zingenden of slependen toon aan te nemen; men zal hun deze gewoonte zachtjes afleeren, naarmate hunne vaardigheid in het lezen toeneemt.

Het luidop lezen wordt zelden door de meisjes goed uitgeoefend. Haar spreektoon is zeer natuurlijk, maar haar leestoon is minder goed; zij lezen bijna altoos op eene *eentonige*, of *zingende*, of *klagende* wijze. De leestoon der jongens is meer *schreeuwend* en *onbedwongen*, en daardoor ook veel gemakkelijker te verbeteren.

De onderwijzer lette wel op, dat de kinderen de zin- of scheiteekens in acht nemen; maar, van eenen anderen kant, zal hij ook niet gedoogen, dat zij rusten, waar de zin geene rust vereischt; hij zal vooral niet toelaten, dat de kinderen woorden scheiden, die onscheidbaar zijn, als de bijvoeglijke naamwoorden en lidwoorden van de zelfstandige naamwoorden, de bijwoorden van de werkwoorden, enz.

Het beste middel om den kinderen eenen gepasten leestoon te doen verkrijgen, bestaat in hun dikwijls de les vóór te lezen, en hun zin voor zin met denzelfden toon te doen nalezen, eerst elk afzonderlijk, daarna in koor.

Men vergete ook niet den leerlingen dikwijls voor te houden, dat spreken en lezen ééne en dezelfde zaak zijn, en dat de leestoon des te beter, des te volmaakter is, hoe meer hij den spreektoon nabijkomt.

De kinderen zullen, ondanks alle pogingen, welke men ook moge aanwenden, nooit *verstandig*, dat is met den vereischten nadruk, lezen, indien men hen niet van jongs af gewoon maakt, over de beteekenis van het gelezene na te denken. Daarom, zal de onderwijzer, van in de laagste klassen, zoohaast de leerlingen eenen volzin lezen kunnen, hun doen rekenschap geven, niet alleen van de beteekenis der woorden, maar ook van de uitgedrukte gedachten; alzoo ontwikkelt zich langzamerhand het verstand der kleinen, en zal hun geest zich later van zelf op den zin van het gelezene vestigen.

Trouwens, zoodra de kinderen goed verstaan, wat zij lezen, zal hun toon ook natuurlijker, de uitdrukking gepaster worden.

Het spreekt van zelf, dat indien men zoo dezen gewenschten nadruk door het verstandig lezen wil bekomen, men ook den kinderen de middelen verschaffen moet, om daartoe te geraken. Dus zal men hen de te lezene les eenige minuten stil laten voorbereiden; en als de leesstond gekomen is, zal de onderwijzer de les zelf eerst eens voorlezen, en de leerlingen over den inhoud ondervragen; later, kan hij zich onthouden van zelf te lezen, en de leerlingen alleen, voordat de leesoefening begint, ondervragen of hen eene kleine ontleding van den inhoud der geleerde les laten geven of zelf geven.

Een woord nog over het in koor lezen.

Deze oefening wordt in eenige scholen te weinig, in andere te veel aangewend.

Het in koor lezen is bepaald goed, om eenen slechten leestoon, die in de school mocht heerschen, te doen verdwijnen ; doch, zoo men er een te veelvuldig gebruik van maakt, kan het gezamenlijk luidop lezen, ook eenen goeden leestoon bederven; immers, het is zeer moeielijk eene geheele klasse, waarin zich altoos kinderen van verschillende vaardigheid bevinden, aan een gelijk stelsel te onderwerpen; en zoo zal het dan wel eens gebeuren, dat de slechte lezers de goede bederven, in plaats dat de goede de slechte verbeteren zouden. (Zie ons eerste deel.)

§ 2. *Het schoonschrijven.*

Alhoewel de kinderen wel wat vroeger dan het derde schooljaar met de pen mogen leeren schrijven, vatten wij hier het schrijven op het papier in eene afdeeling te zamen.

Men geeft hun dan een schrijfboek en eene pen; men herinnert hun hetgeen zij reeds geleerd hebben over de wijze van de griffel te houden, en men zegt hun, dat zij even zoo de pen moeten vasthouden. Het schrijfboek wordt vóór hen in dezelfde stelling geplaatst als vroeger hunne lei, en al dezelfde voorschriften nopens de houding des lichaams worden hun herhaald.

De pennen, die men de kinderen laat gebruiken, mogen niet te slap noch te stijf zijn, en het schrijfboek dient met blauwe lijntjes gelinieerd te wezen.

Gansch vreemd zal het den kinderen zijn, wanneer

zij in het eerst de pen moeten hanteeren; zij meenden, dat zij reeds goed schrijven konden, en nu ondervinden zij, dat de pen wel juist niet zoo gemakkelijk als de griffel gevoerd wordt.

Hoe zal men nu te werk gaan, om de kinderen op korten tijd een fraai, een methodisch schrift te doen erlangen?

Voor scholen, waar de schrijf-leesmethode gevolgd wordt, is de weg geopend en gebaand, de kinderen moeten slechts op het papier toepassen, wat zij vroeger op de lei gedaan hebben.

De letters zullen van vooraf herhaald worden, en dit wel in dezelfde orde als zij reeds geleerd zijn geweest: de *i*, de *u*, de *n*, de *m*, de *r*, de *o*, enz., zie bl. 95. Deze letters worden door den meester op het bord uitgelegd, en hier is het van het grootste gewicht, den kinderen te doen aanmerken, waar de letter dik, waar zij fijn moet wezen, om eenen bevalligen vorm te verkrijgen. Vervolgens, wordt de geleerde letter in woorden gebracht; en deze woorden dienen zóó gekozen te zijn, dat zij tevens eene herhaling van de vroeger gemaakte letters daarstellen.

Wanneer de kinderen enkel de leesmethode in druk gevolgd hebben, en nu voor de eerste maal leeren schrijven, dan zal het oneindig lang aanloopen, eer zij eene goedé letter op het papier zullen brengen; maar zijn zij volgens de schrijf-leesmethode onderwezen geworden, dan is zulks het werk van slechts eenige dagen.

Ingezien de groote voordeelen, welke de schrijf-

leesmethode aanbiedt, zullen wij dan het invoeren dezer methode als eene uitgemaakte zaak beschouwen, en op dezen grondslag onze practische ontwikkelingen voortzetten.

De schrijfboeken, welke de gansche methode van schoonschrijven behelzen, moeten in drie deelen vervat worden : één voor de kleine letters (minuscules), één voor de hoofdletters, en dan nog één, met kleine volzinnen, en bestemd om de hand langzaam aan kleiner loopend schrift te gewennen. Het eerste en het tweede deel dier schrijfboeken zijn voor de middelste, het derde voor de hoogste afdeeling bestemd.

Hoe zullen nu deze schrijfboeken ingericht zijn?

1° Zij moeten gelinieerd zijn op dezelfde wijze als de leien, die bij de schrijf-leesmethode gebruikt worden, opdat dezelfde grondregels, dezelfde evenredigheden bij het maken der letters kunnen onderhouden worden.

2° Hetgeen de leerlingen na te schrijven hebben, moet in steendruk op de eerste lijn der bladzijde staan, zoodat zij hetzelve boven hunne pen hebben ; ééne bladzijde is genoeg voor elke letter, de eene helft voor het vormen der letter zelve, de andere helft, voor het naschrijven van één of meer woorden, waarin de bestudeerde letter voorkomt.

Dit strookt, zooals men ziet, volkomen met den leergang der laagste afdeeling bij het schrijf-leesonderricht.

Wij zijn den lezer nog de reden verschuldigd, waarom wij het na te schrijven voorbeeld in het boek zelf

willen geplaatst zien. Indien dit voorbeeld in het schrijfboek niet staat, dan zal de meester het moeten op het bord schrijven, of men zal den kinderen gelithographieerde voorschriften moeten uitdeelen.

Tegen het eerste valt in te brengen, dat vele onderwijzers niet goed genoeg op het bord schrijven, om hunne hand als voorbeeld te kunnen geven, en dat zij zelden plaats genoeg op het bord hebben, om het voorbeeld er zoo lang te laten opstaan als de kinderen het onder het oog moeten houden. Voegen wij daar nog bij, dat een voorbeeld, welk de kinderen vóór hunne pen staan hebben, veel dikwijlder zal beschouwd worden, dan wanneer zij telkens het hoofd moeten opheffen om op het bord te zien.

Wat de gelithographieerde voorbeelden betreft, wij zouden het gebruik derzelve niet afkeuren, indien elke leerling de gansche verzameling bezate; maar zoo geschiedt het immers niet: doorgaans, of liever altijd, heeft de onderwijzer slechts alleen, een exemplaar dezer verzameling; en, legt hij dan het eene kind dit model en een ander dat model voor, dan kan hier geen regelmatig opklimmende leergang gevolgd worden. Dit begrijpen vele meesters, die daarom ook zich bepalen, bij den tekst eens voorbeelds gedeeltelijk op het bord te schrijven; doch alsdan, ontmoeten zij wederom de zwarigheden, waarvan wij hiervoren spraken.

Mogelijk, zal men ons hier doen opmerken, dat wij geen woordje reppen van de kalkeermethode bij middel van gelithographieerde schrijflessen in grijzen of blau-

wen inkt. Reeds in ons Fransch werk over de opvoeding der meisjes, deden wij vermoeden, dat wij het met deze methode niet zeer hoog op hadden. Wil men echter volstrekt in den beginne de kleinen daarmêe tot het schoonschrijven inleiden, dan raden wij den onderwijzers toch zeer aan, dit mecanisch *namaken* niet te lang voort te zetten, opdat de kinderen slechte aangenomene gewoonten niet opnieuw moeten afgeleerd worden. Wij zouden in dit geval dit naschrijven alleen bezigen om de kleinen niet af te schrikken voor de eerste moeielijkheden, en ons bij het natrekken der strepen en elementen bepalen, om dan zoo welhaast tot het *zelf*schrijven over te gaan.

§ 4. *Het rekenen.*

Nadat men, gedurende de twee eerste schooljaren, op eene aanschouwelijke wijze de grondslagen der getallenleer gelegd heeft, gaat men trapswijze voort met de toepassing der vier hoofdregels.

Wij hebben reeds gezegd, dat de elementen der vier hoofdregels nauw met elkander samenhangen: b. v., een kind weet, dat $3 + 3 + 3 = 9$; dat zoo men 3 en 3 van 9 afneemt, er 3 overblijft; van daar, dat $3 \times 3 = 9$, is slechts een stapje meer. Later, vraagt men, hoeveel maal 3 in 9 begrepen is. Terzelfdertijd, leert men hun de teckens der vier hoofdregels kennen $+$, $-$, $\times$, $:$

In het eerst, nogtans, zullen de oefeningen in vermenigvuldiging en deeling zich bepalen bij de kennis

der *tafel van vermenigvuldiging*, welke de kinderen goed moeten *verstaan*, en door allerlei practische oefeningen *vast in het geheugen moeten prenten.*

Middelerwijl, wordt de kennis der numeratie, in de samentelling en aftrekking, met twee en drie cijfers voortgezet.

Doch, laten wij nog eenige aanmerkingen maken, vooraleer wij tot de verdere uitleggingen dezer oefeningen overgaan:

1° Zooals wij reeds vroeger gezegd hebben, mag de rekenkunde nog steeds op geene afgetrokkene wijze onderwezen worden; de cijfers moeten altijd zinnelijke voorwerpen verbeelden.

Wij vragen, b. v., aan de kinderen: hoeveel is 3 appelen en 3 appelen te zamen? A. 6 appelen. — Indien ik nog 3 appelen bijvoeg? A. Dan heb ik 9 appelen. — Indien ik van die 9 appelen er 3 aan een kind geef? hoeveel blijven er mij dan nog over? A. Dan blijven mij nog 6 appelen over. Als 3 kinderen elk 3 appelen hebben, hoeveel appelen hebben zij er dan te zamen? A. Dan hebben zij te zamen 9 appelen. — Indien ik 9 appelen heb, en dezelve onder 3 kinderen verdeel, hoeveel zal elk kind er dan bekomen?.... Laat eens hooren? Ik herhaal nog eens: Pieter? Mathilde? A. 3 appelen. Dit gaan wij op het bord zetten: ooo ooo ooo. Ziedaar 9 appelen; ieder kind krijgt er 3: is het zoo juist? — Drie, drie, drie? — Ja, M...

Eenige rekenboekjes (*) zijn gedeeltelijk volgens

(*) Zie de werkjes van Kleyer, enz. — H. Dessain. Onze vriend en

onze methode geschreven, doch de meester moet altoos nog veel uit zich zelven doen, bijzonder voor de heel kleine leerlingen.

2° *In de rekenkunde, moet men de kinderen altoos doen redeneeren en nadenken, en hun gedurig doen herhalen, wat zij reeds weten.*

3° De onderwijzer zal de kinderen beurtelings laten aan het bord gaan, en hen *luidop* doen maken wat de anderen op de lei berekenen.

4° Er is geen leervak, waarbij men beter dan bij de rekenkunde den naijver kan opwekken. Daar het te vinden resultaat altijd juist is, zijn de kinderen gansch fier op hunne eerste goede uitkomsten. Elders, maken zij fouten met hoopen ; hier, is het antwoord, indien zij goed werken, altoos volmaakt.

Daaruit volgt, dat de onderwijzer dadelijk bestatigen kan, wie goed gewerkt heeft, en wie het eerst de uitkomst gevonden heeft. Hij zal bijna aan de oogen der kinderen zien, welke degenen zijn, die niet verstaan, welke uitschrijven of zulks zoeken te doen.

Hernemen wij thans de uitlegging onzer oefeningen.

I. Rond het derde jaar, zal men eerst voor goed de telling aanvangen, waarvan de kinderen reeds een denkbeeld verworven hebben ; houden wij nog altoos op het oog, dat hun geest niet goed vooraan kan met getallen van vele cijfers ; daarom, zal men het eerste jaar niet boven de duizendheden gaan in de numera-

oud'professor, de E. Heer Schneider, heeft thans eene nieuwe Nederlandsche uitgave dezer werkjes in druk bij denzelfden uitgever.

tie, in de aftrekking en in de samentelling. Wat de vermenigvuldiging en deeling betreft, daar zullen de vermenigvuldiger en de deeler nog altoos van één cijfer zijn, en nooit zal men een vermenigvuldig- of deeltal nemen van meer dan drie cijfers; verder, moet in het begin elk cijfer van het deeltal zonder overschot kunnen gedeeld worden.

De oefeningen der numeratie zijn misschien wel de gewichtigste van alle; geschrevene getallen in cijfers uitspreken, en opgegevene getallen in cijfers schrijven, moet het voorwerp eener gedurig herhaalde werkzaamheid uitmaken.

Eens dat de grondbeginsels der numeratie mislukt zijn, mist alle verdere studie haren grondslag. Alsdan, blijft er niets meer over, dan opnieuw met de vorming der getallen te beginnen. Verder dunkt ons, dat men in de eigenlijke numeratie beter doet de getallen afgetrokken te behandelen, dan er een zinnelijk denkbeeld aan te verbinden.

Men zal dus eerst leeren schrijven 10, 11, 12, 13, 14, 15, enz.; dan 20, 21, enz. Wanneer men aan 20 gekomen is, kan men zeggen : « Hoort, kinderen, de 20, de 30 worden altoos met twee cijfers geschreven. Men zet eerst 20, zoo (aan het bord); wil men een, twee, drie en twintig hebben, dan vervangt men de 0 door 1, 2, 3, enz. — Schrijft nu op uwe lei zeven en twintig, negen en twintig.

Op deze wijze komt men langzamerhand tot de honderdheden.

De meester zegt : « Honderd wordt op deze wijze

geschreven: 100; daaruit volgt, dat alle getallen, waarin honderd of honderdheden voortkomen, uit drie cijfers moeten bestaan.

Dan gaat men trapswijze op, gelijk bij de getallen van twee cijfers.

Men ziet, dat hier nog slechts spraak is van aan de kinderen de plaats der eenheden, tienheden, honderdheden op eene *werktuiglijke* wijze te leeren. Rekening geven van de zaak, redeneeren komt later.

Ziehier een voorbeeld van werktuiglijke numeratie. Men wil den kinderen, b. v., leeren 254 schrijven. Men zegt hun: schrijft eerst 200; zet daaronder 50; dan, 4.

Deze getallen zal men hun op de volgende wijze doen schrijven:

200
50
4 254

In plaats nu van 200 en 50 en 4 afzonderlijk uit te spreken, zeg, evenals ik, in eenen keer: *tweehonderd vier en vijftig*.

Gij schrijft dan 254. Zie! elk cijfer bevindt zich op dezelfde plaats als daareven; enz., enz.

Na eenige oefeningen, zal men den kinderen kleine opgaven dicteeren, als deze: « Er zijn op zekere school 70 leerlingen in de laagste afdeeling; 55, in de middelste; 35, in de hoogste: hoeveel zijn er in de drie afdeelingen te zamen? »

Men leert de kinderen de getallen wel plaatsen, en ze dan samentellen.

Indien de numeratie goed verstaan is, zullen de leerlingen begrijpen, waarom b., v., in de samentelling van

70
55
35

de som der eenheden eene tienheid bevat, en waarom men deze tienheid in den rang der tienheden moet bijzetten. Men kan hun zulks op eene werktuiglijke wijze doen bevatten, door, de 10 derwijze onder de eenheden te plaatsen, dat de 1 op den rang der tienheheden komt te staan.

Eenigen tijd later, gaat men tot de aftrekking over, doch men neme slechts zulke getallen, waarbij de kinderen niet noodig hebben aan het volgende cijfer te gaan leenen; verder, gaat men ook tot de vermenigvuldiging, en vervolgens tot de deeling over, maar, zooals wij even zeiden, altijd moet men met de eenvoudigste getallen beginnen.

II. Wanneer de kinderen derwijze werktuiglijk een denkbeeld van de vier hoofdregels verkregen hebben, redeneert men een ander jaar met hen verder, altoos de vier regels nevens elkander.

Nemen wij de opgave van daareven: ik stel ze alzoo: « Aan het einde des jaars, waren er 130 leerlingen in de school, 25 verlaten dezelve, maar er komen 30 nieuwe leerlingen bij: hoeveel kinderen waren er in de school, bij de heropening der klasse? »

Vervolgens breidt men de numeratie uit tot de

duizenden, tien duizenden, honderd duizenden, de *millioenen.*

Tot hiertoe, hebben wij verondersteld, dat men in de aftrekking vermeden had aan het volgende cijfer te gaan leenen ; men herneemt onder de hand deze moeielijkheid.

In de vermenigvuldiging, blijft de vermenigvuldiger nog altijd van één cijfer ; en daar de deeling nog moeielijker dan de vermenigvuldiging is, zal men zich natuurlijk ook bepalen met deelers van één cijfer en gemakkelijke deeltallen. Immers, het is noodig, dat de kinderen reeds wel geoefend zijn, om bijna van buiten te weten, hoe dikwijls een getal in een ander begrepen is. Zeg, b. v., tot de kleinen: « Er zijn 30 banken in de school ; op elke bank, zitten 8 leerlingen : hoeveel leerlingen zijn er in de school? »

Dadelijk, zullen zij eene vermenigvuldiging maken; maar vraagt hun : « Er zijn 240 leerlingen in de school, en er zijn 30 banken; zoo er op elke bank evenveel leerlingen zitten, hoeveel zijn er dan op elke bank? »

De redeneering, welke moet gemaakt worden, om tot eene deeling met deze getallen te besluiten, zoude reeds veel meer schranderheid verraden.

Wij bekennen, echter, dat men in het *gelijktijdig* behandelen der vier hoofdregels, de oefeningen zeer moet gradueeren, vooral, wanneer er van de deeling spraak is; doch deze methode, men beproeve het, zal de beste uitwerksels hebben.

Noch eenige raadgevingen :

1° Redeneer veel met de kinderen, doe hen al hunne

handelingen rechtvaardigen. Met veel geduld, met vele oefeningen en herhalingen, zult gij er toe geraken, hen aan de studie der getallen te gewennen : studie, die wegens haren afgetrokken aard, altoos voor de kinderen, bijzonder voor meisjes, groote moeielijkheden zal aanbieden.

2° Wij zeggen, dat er vele oefeningen moeten plaats hebben, dit wil eenvoudig zeggen, dat men de kinderen dikmaals moet oefenen, zonder daarom veel in eens te geven : *weinig en goed* is de leuze van een grondig onderricht.

3° Voor de hoogere afdeelingen, zal de onderwijzer in acht nemen, dat de telling, wel gekend en wel begrepen, de grondslag is van al de bewerkingen, vooral van de tiendeelige breuken ; en dat men nooit de gewone breuken mag beginnen, eer de kinderen de vermenigvuldiging en deeling met geheele getallen grondig verstaan ; wij zijn ook van meening, dat de kennis der tiendeelige breuken die der gewone moet voorafgaan.

Indien het kind de numeratie goed begrepen heeft, weet het reeds halveling, dat eene *hoeveelheid* altijd 10 maal kleiner wordt, naarmate men rechts inslaat, en 10 maal grooter, zoo men links keert. Dit gesteld, zal men hun zeggen, dat de tiendeelige breuken deelen der eenheid zijn, en dat gelijke cijfers, welke dezelve verbeelden, telkens tienmaal kleiner worden naar den rechterkant.

Goed het scheidskomma weten te plaatsen is een der voornaamste punten, vooral in de vermenig-

vuldiging en in de deeling der tiendeelige breuken.

Het metriek stelsel wordt als van zelf uit deze oefeningen afgeleid.

Indien men zich bepaalt bij de lengtematen en bij de enkelvoudige getallenwaarden, als de gewichten en inhoudsmaten, kan men reeds een merkelijk deel van dit alles gelijktijdig met de tiendeelige breuken uitleggen.

De kennis der vierkante en der kubieke maat eischt meer oordeel, en bijgevolg meer ervarenheid.

Eene verzameling van maten en gewichten is bij deze oefeningen onontbeerlijk.

Als men de leerlingen alzoo drie, vier jaren lang voorbereid heeft, kan men met de *theorie* der rekenkunde aanvangen, en het een of ander rekenboek volgen, dat altoos zeer *practisch* en tamelijk *beknopt* moet wezen. (*)

§ 4. *Taalkunde.*

De taalkunde bevat hoofdzakelijk drie vakken: de *rechtschrijving*, de *spraakkunst* en de *stijlleer*.

Alle kunnen reeds voorloopig in de middelste klasse eener lagere school met vrucht beoefend worden. Laat ons dan zien, in hoever en op welke wijze zulks geschieden mag.

1° *Rechtschrijving*. Wanneer de leerlingen in de

(*) Zie Kleyer's Rekenkunde. — H. Dessain.

middelste afdeeling aangenomen worden, hebben zij reeds eenige vaardigheid in het orthographieeren bekomen; immers, door het afschrijven hunner leesles en door het van buiten schrijven op het dictaat, hebben zij zich den vorm eener menigte woorden eigen gemaakt. Deze woorden zullen zij in het vervolg als van zelf goed schrijven, *omdat zij ze nooit anders geschreven zagen.*

Doch in de middelste afdeeling, moet de kennis der rechtschrijving langzamerhand meer wetenschappelijk worden. Hier, zullen de kinderen leeren, hoe de lettergrepen in de verschillige woorden naast elkander, moeten gespeld worden, en hoe men dezelve scheidt; welke letters tot eene voorgaande, welke tot eene volgende lettergreep behooren; wanneer de medeklinkers moeten verdubbeld worden; wat opene en wat geslotene lettergrepen zijn; hoe de lange *a*, *e*, *o* en *u* georthographeerd worden, volgens dat zij in opene of in geslotene lettergrepen voorkomen; wanneer men op het einde der woorden eene *t* of eene *d* schrijft; wanneer de *s* in *z*, en de *f* in *v* overgaat; enz.

Al deze regels, welke, om zoo te zeggen, den grondslag der rechtschrijving uitmaken, moeten den kinderen zooveel mogelijk door middel der *euristieke* of zelfzoekende leerwijze klaar worden; dit wil zeggen, dat men hun door voorbeelden en door beredeneering dier voorbeelden tot het zelfvinden der regels zal inleiden, om diezelfde regels dan naderhand door talrijke oefeningen te leeren toepassen.

De oefeningen zullen nog gedurig met kleine dicta-

ten afwisselen, waartoe wederom de tekst der leesles allerbeste stof zal opleveren.

2° *Spraakkunst.* Hetgeen de leerlingen in de middelste afdeeling van de spraakkunst kennen moeten, bepaalt zich hoofdzakelijk bij de grondbeginsels over de *zelfstandige naamwoorden*, *bijvoeglijke naamwoorden* en *werkwoorden.* Men zal hun eerst leeren, wat zelfstandige naamwoorden zijn; wat men verstaat door eigene en gemeene namen; vervolgens, zal men hun de drie geslachten der naamwoorden doen kennen, waarbij men dan toevallig van lidwoorden spreken mag.

Deze eerste kennissen zal men door menigvuldige oefeningen in het geheugen der kinderen prenten; men zal hun de zelfstandige naamwoorden in hunne leesles doen opzoeken; laten zeggen, tot welke klasse deze behooren en van welk geslacht zij zijn.

Verder, leert men hun kennen, wat men door *enkelvoud* en *meervoud* verstaat, en hoe men het meervoud der zelfstandige naamwoorden vormt. Hierbij wordt noodzakelijk teruggekomen op de regelen der rechtschrijving, die in het vormen des meervouds moeten toegepast worden.

Van verbuiging of naamvallen kan hier nog geene spraak wezen.

Als de kinderen het noodige over de zelfstandige naamwoorden begrepen hebben, gaat men over tot de *bijvoeglijke naamwoorden.* Deze leert men hun wederom onderscheiden, en daarna in hunne leeslesjes opzoeken.

Eindelijk, spreekt men van de *werkwoorden*.

Wanneer de kinderen goed begrepen hebben, wat een werkwoord is, deze soort van woorden onder alle weten aan te duiden, en als zij verder zelven werkwoorden kunnen opgeven, dan is de tijd gekomen, om hen in het elementaire der *voorstellenleer* te oefenen. Men zegt hun wat door *onderwerp* en *aanvulling* der werkwoorden verstaan wordt; vervolgens, leert men hun de personen des werkwoords kennen, alsmede de drie hoofdtijden: den *tegenwoordigen*, den *verleden* en den *toekomenden*.

De kennis van de personen en de drie hoofdtijden des werkwoords brengt van zelf de eerste oefeningen in het vervoegen mede.

Doch hier stelt zich de vraag: Zal het vervoegen steeds met volledige zinnen geschieden, of zal men zich bij de bloote vormen des werkwoords bepalen?

Men leert de kinderen vervoegen, *opdat zij de vormen des werkwoords in het geheugen prenten;* het is dus hier vooral om deze vormen te doen, en wij kunnen diensvolgens niet goedkeuren, dat men bij de werkwoorden — vooral in den beginne — woorden voege, die de aandacht der kinderen van het voornaamste, te weten, de vormen des werkwoords zouden aftrekken. Alhoewel het abstracte gewoonlijk moet vermeden worden, is het toch waar, dat men in het onderwijs nooit te éénzijdig mag wezen.

Dat men later met volle zinnen doe vervoegen, b. v., ik draag eenen *zak*, gij draagt *eenen korf*, hij draagt *eene mand*, enz., enz., daar hebben wij niets tegen;

alhoewel daar nimmer groot nut in gelegen ligt. (Zie verder hierover het eerste deel.)

3° *Stijlleer.* De stijloefeningen zijn langen tijd in het lager onderwijs heel en al verwaarloosd geweest, terwijl men zich uitsluitend met de theoretische studie der spraakkunst ophield; men meende, dat er slechts van stijlleer kon gehandeld worden met collegianten der klassen van rhetorica of poësis omdat men stijlleer met letterkunde verwisselde en vereenzelvigde.... Trouwens, waarom zouden ook de leerlingen der lagere scholen hunne gedachten niet leeren uitdrukken? De meisjes, vooral, toonen doorgaans zeer veel vaardigheid, om hunne denkbeelden behoorlijk te formuleeren, mits men haar niet zoeke aan te leiden tot den hoogen stijl of de eigenlijke letterkundige studie, maar zich eenvoudiglijk bepale bij den kring van voorwerpen, denkbeelden en ondervindingen, die zij begrijpen en van nabij kennen.

Wat, echter, den kinderen steeds ontbreekt, zijn *juiste* denkbeelden; en het is, omdat hunne denkbeelden meestal *duister* zijn, dat zij dezelve niet goed weten uit te drukken.

Het is, voorzeker, noodzakelijk eenige kennis der beschaafde taal te bezitten, eer men zijne gedachten behoorlijk zal kunnen uitdrukken; maar de gedachten en derzelver inkleeding zijn onafscheidbaar van elkander, en daarom moet men de kinderen tegelijkertijd leeren *denken*, *spreken* en *schrijven*.

Het is eene groote dwaling, te gelooven, dat de kennis der taal gelegen is in die der spraakkundige

regels, welke dezelve beheerschen. Deze regels zijn, zeker, van groot gewicht, en dienen zorgvuldig bestudeerd te worden; doch, omdat men de regels der spraakkunst kent, daarom, kan men nog niet goed spreken en schrijven.

De onderwijzer zal dus *van den beginne af* dat de kinderen de school bijwonen, er op aandringen, dat zij hunne gedachten *mondeling* en *schriftelijk* leeren uiten. De aanschouwingsoefeningen zijn hiertoe het gepaste middel in de laagste afdeeling; doch in de middelste, moet de zoogenaamde stijlleer eenen bepaalden vorm aannemen, en regelmatig, tot den laatsten dag dat het kind de school bijwoont, voortgezet worden.

Bij het geven der stijloefeningen, kan men steeds in acht nemen :

1° Dat het kind nog weinig denkbeelden bezit, en dat hem, bijgevolg, deze nog moeten *medegedeeld* worden ;

2° Dat zijne denkbeelden doorgaans *duister* en *verward* zijn, en dus behoeven *opgeklaard* en *geordend* te worden;

3° Dat zijne denkbeelden dikwijls *valsch* zijn, en dan moeten *verbeterd* of door juistere *vervangen* worden.

In den beginne, verstaat het kind weinig of niets aan den bouw eens volzins : spreek hem dan niet van hoofdvoorstellen, ondergeschikte voorstellen, en wat dies meer; zulks ware louter tijdverlies; het kind zal zich altoos in korte, afgesnedene zinnen uitdrukken. Poog ook niet zijn verstand te hervormen met

redekundige ontledingen, de kleine zal u niet verstaan, en zal nog veel minder inzien, waar gij met deze oefeningen heen wilt.

Laten wij inmiddels een plan van stijlcursus voor de middelste afdeeling bespreken.

I. Wij veronderstellen, dat iedere klasse twee afdeelingen telt, dat het kind elk jaar eene dier afdeelingen afmaakt, en alzoo twee jaren op eene klasse blijft.

Het eerste jaar dan, of in de middelste afdeeling, als de leerling nog niet in staat is geheele volzinnen te formuleeren, zal men hem oefenen in het aanvullen van onvolledige voorstellen; b. v., de roos is eene.— (wat?) De eik is een—. De nachtegaal is een —. enz.

De leerlingen zullen achtervolgens schrijven *wat de dingen zijn, hoe zij zijn, wat zij doen, wat aan dezelve gedaan wordt, wat zij doen moeten, wat zij doen willen, waar iets geschiedt, wanneer iets geschiedt, waarvan iets komt, enz., enz.*

Verder zal men het eerste jaar niet geraken, en wijl men den kinderen daarvoor nog geen bijzonder boekje in handen stelt, zullen deze oefeningen in het *leesboek* der kinderen zeer behoorlijk aan den voet der bladzijden geplaatst worden.

Hetzelfde zullen wij zeggen voor de eerste oefeningen in rechtschrijving en spraakkunst, welke insgelijks nog te gering in getalle zijn, om de stof van een afzonderlijk werkje te maken. (*)

(*) Al deze taalkundige oefeningen worden aangetroffen, juist zooals wij ze verlangen, in het *eerste leesboek der middelste klasse* of 3de *deel der Schrijf- leesmethode, van F.-A. Robyns.*

II. Het tweede jaar, dat de kinderen op de middelste klasse doorbrengen, worden de stijloefeningen meer en meer uitgebreid. Dan kan men beginnen met hen verscheidene gedachten over een zelfde voorwerp te laten uitdrukken. Men stelt hun een wel bekend voorwerp onder het oog, b. v., eene *griffel*, en men vraagt : — Welk is de kleur der griffel? — Welk is haar vorm? — Waarvan is de griffel gemaakt? — Waartoe wordt zij gebruikt? — Waarom moet de griffel aan een harer uiteinden puntig gesneden worden? — Hoe moet eene goede griffel zijn? — enz. enz.

Met op deze vragen te antwoorden, maken de kinderen, zonderdat zij het weten, eene kleine beschrijving, welke dan aaneenhangend gelezen wordt.

Nadat men alzoo een gedeelte van den aanschouwingskring der kinderen doorloopen heeft, oefent men hen in het mondeling en schriftelijk navertellen van kleine *verhaaltjes*.

Trouwens, het is in 't geheel niet noodig, dat men hiervoor wachte, totdat de kinderen hunne eigene gedachten behoorlijk weten in te kleeden, want, hoe weinig gevorderd zij in andere zaken ook wezen mogen, toch kunnen zij heel goed, en zelfs op eene bevallige wijze, een klein vertelseltje wedergeven, dat zij van hunne moeder of van andere personen gehoord hebben.

Deze geschiktheid moet men te baat nemen, en de lessen zóó inrichten, dat, na eenige mondelinge oefeningen, het schrift de spraak kunne vervangen.

In het eerst, zal men weinig acht geven op de taalfouten, en zich bevredigen met den inhoud van het verhaaltje in 't kort te doen nazeggen en in schrift overbrengen.

Edoch, de groote moeielijkheid van het stijlkundig onderricht begint dan, wanneer men de kinderen ook tot de uitdrukking van gevoelens poogt te brengen; het is niet, dat zij geene gevoelens bezitten, maar zij weten niet, hoe er mede voor den dag komen; zij zijn zelfs min of meer verlegen, soms tot schamens toe, als zij het innige huns harten moeten bekend maken.... Dus, zal men eerst enkelijk een thema van brief in onrechtstreeksche woordschikking opgeven, en dan in een rechtstreeksch opstel laten stellen. Nemen wij tot voorbeeld :

« Eene zuster schrijft aan haren broeder, die lang » afwezig geweest is, dat zij zeer verblijd is, te verne » men, dat zij hem welhaast zal wederzien. Zij heeft, » gedurende de afwezigheid haars broeders, dikwijls » aan hem gedacht. Hare moeder had haar gevraagd, » dat zij hem alle dagen in haar avondgebed zou ge- » denken. Zij hoopt, dat haar broeder in volle gezond- » heid zal wederkeeren.

Laten wij deze opgave bewerken. Men zegt tot de kinderen : « Gij weet, dat gij aan uwen broeder moet schrijven; gij hebt uwen broeder van harte lief, daarom zult gij bovenaan zetten : » « Lieve broeder. » — Ziet nu eens : gij zijt blijde te vernemen, dat gij uwen broeder gaat wederzien; zegt hem dan : « Ik ben blijde te vernemen, dat ik u, na eene zoo lange afwezigheid, ga weder-

zien. » En zoo verder : « Ik heb u niet vergeten, lieve » broeder, zeer dikwijls heb ik aan u gedacht. Moeder » zeide mij, dat ik alle avonden voor u moest bidden, » en dit heb ik ook gedaan. Ik hoop, dat gij welhaast » in goede gezondheid zult wederkeeren. »

Alzoo, zullen de kinderen zich langzamerhand gewennen, de gedachten, welke de meester hun medegedeeld heeft, in persoonlijken naam uit te drukken. Later, beproeven zij het, eenen voorgelezen brief van buiten na te maken. Eindelijk, zal het genoeg zijn, slechts nog de voornaamste punten aan te geven, waarover de brief handelen moet.

Hier, eindigt de tweede reeks van stijloefeningen, die tot het programma der middelste afdeeling behooren. Deze oefeningen zal men niet voor elke soort geheel uitputten, eer men die van eene andere begint ; de afwisseling der opgaven, immers, is den kinderen zeer aangenaam, en kan hunnen voortgang niet vertragen, zoo men hierbij op eene verstandige wijze te werk gaat.

Opdat, echter, de stijloefeningen regelmatig en met vrucht gegeven worden, is het noodzakelijk, dat de kinderen een handboek bezitten, en dat zij tevens twee of driemaal per week in het opstellen geoefend worden.

Vraagt men ons, welk boek over de aanvankelijke stijlleer wij het geschiktste oordeelen, om het doel te bereiken, dan moeten wij antwoorden, dat er tot hiertoe, bij onze wete, slechts een enkele elementaire stijlcursus in de Nederlandsche taal bestaat, die volgens

de denkbeelden vervat is, welke wij zoo even ontwikkelden, namelijk de *Aanleiding tot het vervaardigen van Nederduitsche opstellen*, door F.-A. Robyns. (*)

Wij moeten thans nog een woord in het midden brengen over de *verbetering* der opstellen.

De verbetering is, vooral in de stijloefeningen, eene hoofdzaak, en vergt al de aandacht des onderwijzers. Men verlieze, echter, niet uit het oog, dat bij eerstbeginnenden nog op verre na, aan geene volmaaktheid kan gedacht worden; de fouten tegen spraakkunst en zinbouw zullen nog veelvuldig voorkomen. Hoe zal men het nu aanleggen, om eene tamelijk volledige verbetering te kunnen doen maken?

Daar de eerste stijloefeningen, bij uitzondering der verhaaltjes en kleine brieven, voor al de leerlingen letterlijk eensluidend zullen zijn, kan de onderwijzer de oefeningen verbeterd op het bord schrijven, en de leerlingen, elk hun werk, op dit voorbeeld laten nazien.

Wat de verhalen en brieven betreft, deze zal de meester zelf in het schrijfboek der kinderen moeten nazien, best buiten de schooluren, waarna dan, in de

(*) Het Belgisch Staatsbestuur, de waarde van dit werk beseffende, heeft hetzelve voor het openbare onderwijs aangenomen. Hoogst aangenaam en tevens vereerend is het voor ons geweest, het eerste de aandacht van deskundigen, van onderwijzers en onderwijzeressen, op de stijloefeningen van voornoemden schrijver te hebben gevestigd, en te zien, dat dit laatste werkje, volgens onze denkbeelden ingericht deze hoogere goedkeuring heeft mogen wegdragen. — Luik, H. Dessain; — 's Hertogenbosch, G. Mosmans. *Handboek des Leerlings en Handboek des Meesters.*

volgende les, de bijzonderste feilen van ieder kind worden aangeduid. Wij zeggen de bijzonderste feilen, omdat men niet *alles* verbeteren kan, en ook niet verbeteren moet, wijl de kinderen toch alles niet in eens onthouden kunnen.

Als het werk verbeterd is, zal men het zeer voordeelig laten heruitschrijven. Van tijd tot tijd, kan men voor belooning het best gemaakte opstel door al de kinderen laten inschrijven.

Bij iedere schoolinspectie, trachte men de opstelcahiers der kinderen den oversten aan te bieden; dit zal den naijver der kleinen in dit vak zeer opwekken.

Doch men merke wel aan, dat, als de oefeningen op de hierboven aangeduide manier zijn toegegaan, de vreemdelingen niet moeten verwonderd zijn, zelfs in de inschrijvingsboeken der leerlingen fouten aan te treffen, wijl deze opstellen niet het werk des meesters, maar dat der kinderen zijn.

Nadat de opstellen verbeterd zijn, zal men onder deze met kleurinkt een woord schrijven; dat derzelver graad van volmaaktheid aanduidt : als *redelijk*, *wel*, enz.

Een slordig opstel zal doorgehaald worden, en de onderwijzer zal hiervan een bewijs in het inschrijvingsboek laten, door te bevelen, dat de titel des opstels alleen ingeschreven worde.

(*Herzie onze aanteekeningen*, § 4, *derde hoofdstuk der algemeene methodeleer*).

§ 5. *Vormleer.*

De schoolkundigen zijn het tot hiertoe vrij algemeen eens geweest, dat het *lijnteekenen* de eenigste vormleer is, welk tot het programma eener lagere school behoort. Wij zijn van een geheel ander gevoelen. Het bloote lijnteekenen heeft weinig aantrekkelijks in zich, en is, onder vele opzichten, moeielijker dan de *gewone* teekenkunde. Daarom, moet men deze beide afdeelingen der vormleer verbinden, wil men, dat het onderricht al de vruchten voortbrenge, welke men er van verwachten mag.

Zoohaast dan als het oog en de hand der kinderen genoeg gevormd zijn, om eenvoudige voorwerpen te kunnen namaken, zal men een einde stellen aan het teekenen van driehoeken, vierkanten, zeshoeken, enz , en zal men den aangeborenen trek der kinderen voldoen, met hun, naar gepaste voorbeelden, allerlei teekeningen te laten vervaardigen. Het spreekt van zelf, dat deze leergang streng geordend moet wezen, zoodat men bij de opklimming der lessen geene al te gevoelige sprongen make.

Wil men, b. v., de kinderen leeren planten afteekenen, zoo moet men hun eerst oefenen in het namaken der deelen, waaruit eene plant bestaat : de bladeren, met hare menigvuldige vormen, de takken, de stam maken de stof van afzonderlijke oefeningen uit. Hetzelfde zullen wij zeggen voor vruchten en bloemen.

Later, laat men de kinderen hoofden van personen afteekenen; en hier wederom, leert men hun eerst afzonderlijk de zintuigen maken, welke tot het hoofd behooren.

Een andere tak der teekenkunde is het namaken van dieren : viervoetige dieren, vogels, visschen, insecten.

Wanneer de teekenkunde zich in dien kring beweegt, is zij een waar vermaak voor de kinderen. Wij hebben menigvuldige keeren bestatigd, dat de kleinen blijde haakten naar de oefeningen in de gewone teekenkunde, daar wij integendeel bemerkten, dat het bloote lijnteekenen hen koud liet, en den meester tot verveling verstrekte.

Edoch, wij besluiten hierom niet, dat het lijnteekenen uit de leergangen eener lagere school moet verbannen worden; verre van daar, want het nut des lijnteekenen is niet te miskennen; wij verlangen allen, dat men het met de gewone teekenkunde afwissele, en wij voegen er bij, dat, om het lijnteekenen zijne droogheid te benemen, men hetzelve zoohaast mogelijk op allerlei voorwerpen, als werktuigen, huisgerief, meubels, gebouwen, enz. behoort toe te passen.

Hoe zal nu de onderwijzer te werk gaan, aangenomen, dat hij deze begrippen wille ten uitvoer brengen?

Er zijn drie manieren mogelijk : 1° het voorteekenen op het bord; 2° het geven van voorbeelden in de teekenboeken; 3° het gebruik van losse modellen.

Het voorteekenen op het bord is allerdoelmatigst,

zoolang slechts zeer eenvoudige figuren den kinderen ter afbeelding worden voorgesteld; maar later, wordt deze wijze onmogelijk : vooreerst, omdat het teekenen op het bord van den kant des meesters al te veel tijd zou vragen; verder, omdat bijna de meeste onderwijzers en onderwijzeressen zullen moeten bekennen, dat zij niet in staat zijn, hun werk als model voor te stellen.

Wat het geven van voorbeelden in de teekenboeken der kinderen betreft, dit is allerbest; doch wellicht, zullen zulke teeken-cahiers altoos te duur wezen, om in de volksscholen gebezigd te worden.

Er blijft dus niets over, dan het gebruik van losse modellen.

Trouwens, deze modellen zouden zoo groot moeten wezen, dat zij, op het bord geplaatst, van al de leerlingen duidelijk konden gezien worden. Op deze wijze, zoude eene geheele klasse hetzelfde voorbeeld nateekenen, waardoor de leerwijze recht regelmatig en methodisch zoude toegaan.

Kan men zulke groote modellen niet krijgen, dan zal men zich met kleinere moeten tevreden stellen, die men elk kind boven zijn werk plaatst.

Wanneer de kinderen een voorbeeld ter nateekening ontvangen, zal men hun, eer zij beginnen te werken, eenige aanduidingen geven nopens de manier van hetzelve te vervaardigen. Verder, verbiede men hun strengelijk, aan de versieringen of bijzaken te arbeiden, eer zij de grondtrekken des voorwerps gemaakt hebben, en men wijze hun, hoe zij met een strookje

papier de evenredigheden der teekening kunnen afmeten en op hun werk overbrengen.

De vellen, waarop de kinderen teekenen, behooren in kleine vierkanten of perkjes gelinieerd te zijn, opdat de leerlingen de symetrie in het teekenen gemakkelijk kunnen onderhouden. Later eerst, bij meerdere vordering, zal men hen op zuiver wit papier laten werken.

DERDE HOOFDSTUK.

Hoogste afdeeling der lagere school.

(KINDEREN VAN TIEN OF ELF TOT DERTIEN OF VEERTIEN JAREN.)

§ 1. *Het lezen.*

Wij hebben reeds in het voorgaande hoofdstuk besproken, hoe men de kinders tot het verstandig lezen dient voor te bereiden.

In de hoogste afdeeling, waar het uitsluitend om 't verstandig lezen te doen is, zal men dan ook de vroeger medegedeelde raadgevingen met de grootste zorg en meer bepaald nakomen.

Aanvankelijk, lezen de kinderen beurtelings eenen volzin der les, en dadelijk daarna, verbetert men hunnen toon of hunne uitspraak, indien deze gebrekkig zijn; vervolgens, laat men denzelfden zin zoo dikwijls herlezen, totdat allen de gepaste uitdrukking aan het gelezene weten te geven.

Als de les alzoo zin voor zin doorloopen is, laat men dezelve teenemaal aaneenhangend voordragen. De onderwijzer zal dan eerst zelf het lesje voorlezen, en door zijn voorbeeld toonen, hoe men nauwkeurigheid, natuurlijkheid en gepaste uitdrukking aan het lezen moet geven. Hij zal hun later ook doen opmerken, dat het oog op de lijn altoos een weinig het uitspreken der woorden moet vooruitgaan, om in tijds den zin der gedachte te kennen, en dus ook de uitdrukking, welke aan dezelve moet gegeven worden.

Voor het lezen der versjes, zal men de kinderen doen aanmerken, dat zij op het rijm niet mogen rusten, zoo een scheiteeken zulks niet vordert, of, in andere woorden, dat zij het rijm niet te zeer mogen doen uitkomen, daar zulks van zelf genoeg geschiedt. Bij de verssneden, mag een weinig rust gemaakt worden.

Wanneer men verzen voorleest, moet men echter kunnen hooren, uit hoeveel en welke soort van voeten dezelve bestaan ; maar tevens moeten de voornaamste woorden met *meer* nadruk uitgesproken worden, al stonden deze dan ook op de plaats der korte lettergrepen.

De voorbereiding, die men den kinderen tot hiertoe vóór de leesles verleend heeft, kan 't laatste jaar afgeschaft worden; want het is slechts dan, als de leerling op de eerste inzage een leesstuk behoorlijk kan wedergeven, dat het doel des leesonderrichts volkomen zal bereikt wezen.

Wat de stof der leesboeken betreft, welke in de hoogste afdeeling eener lagere school gebezigd worden,

deze moet zoo gekozen zijn, dat zij van den eenen kant aan den graad van vaardigheid beantwoorde, welke de kinderen in het lezen verkregen hebben, en van den anderen kant eene soort van *encyclopedie* der volkswetenschap daarstelle. Immers, een leesboek moet ook tevens een *leer*boek zijn, waarin de kinderen zoo omtrent *alles* aantreffen, wat *men* in de beschaafde wereld behoort te weten.

Wij kennen geen werk, dat deze beide vereischten beter vereenigt dan het *algemeen Nederlandsch leesboek*.

Het tweede deel dezes werks — dat voor de laagste afdeeling der hoogste klasse bestemd is — handelt over het *heelal*, over de *aarde* en *hare bewoners*, over de *voortbrengsels der aarde* (zoogdieren, vogels, kruipdieren, visschen, kerfdieren, wormen en schelpdieren, — het plantenrijk — het delfstoffenrijk), over de *merkwaardige verschijnselen der natuur*, over de *tijdrekening* en den *almanak*, en eindigt met een hoofdstuk, getiteld : *natuurkundige beschouwingen*.

Dit plan, zooals men ziet, is tamelijk volledig.

Wij zullen hier bijvoegen, dat de lessen in proza steeds met schoone gedichtjes afwisselen, en dat het geheel in eenen zeer eenvoudigen en tevens aangenamen stijl, die met opzet alle stijve en hoogdravende wendingen zooveel mogelijk vermijdt, opgesteld is.

Het laatste deel van dit leesboek, dat voor de hoogste afdeeling der hoogste klasse geschreven is, treedt het eigenlijke practische terrein binnen. Het handelt, namelijk, over den *mensch*, over de *gezondheidsleer*, over

de *rechten en plichten van den mensch*, over *Europa*, over de *Nederlanden* (België en Holland), en eindigt met eene reeks van gedichten, die tot den meer verheven dichtstijl behooren.

Thans, moeten wij nog eenige regels neerschrijven, over het *schoonlezen*, of *kunstmatig lezen*, gelijk men het in Noord-Nederland noemt.

Door dit lezen, beduiden wij de kunst om de gevoelens en gewaarwordingen, die de schrijver in het leesstuk neergelegd heeft, door de stem hoorbaar te maken. Deze kunst behoort eigenlijk niet tot de lagere school, omdat zij in den lezer hoedanigheden veronderstelt, welke men bij de kinderen omtrent nooit aantreft. Immers, het eigenlijke schoonlezen eischt :

1° Een geoefend gehoor, eenen zuiveren smaak, en verder eene uitgalming, waarin de meest verschillige wijzigingen van geluid en toon worden voortgebracht.

2° De lezer moet den inhoud van het leesstuk niet alleen verstaan, maar ook gevoelen. Trouwens, aan de gewaarwordingen, welke de schrijver in zijne zielvolle uitboezeming neergelegd heeft, blijven de kinderen meestal nog vreemd.

3° De lezer moet het eigenaardige karakter van het leesstuk kennen; hij moet weten, of het dient tot leering, om gevoelens op te wekken, om den wil tot de uitvoering van groote en edele daden aan te sporen, enz. Immers, het algemeen karakter des stuks zal ook den overheerschenden toon bepalen.

4° De lezer moet verder weten, hoe zich de gemoeds-

aandoeningen der menschen in het dagelijksche leven voordoen, en hoe deze dan door de stem uitgedrukt worden.

Edoch, hoe zou men dit alles willen vorderen van kinderen, die, in regel, hun veertiende jaar niet overschreden hebben? Het ware tijd en moeite verloren, de leerlingen eener lagere school tot de volmaaktheid dezer hoogere leeskunst zoeken op te leiden. Nogtans, volgt hieruit niet, dat de onderwijzer het gevoel der kinderen niet in *eene bepaalde mate* moet trachten te vormen voor de opvatting van het *schoone*, dat in sommige leestukken wordt aangetroffen. In hoeverre hij echter dit alles kan werkstellig waken, zal hij volgens plaatselijke aangelegenheden zelf het best beseffen. (*)

§ 2. *Het schoonschrijven.*

Wij hebben reeds in het voorgaande hoofdstuk gezegd, dat het schoonschrijven in de hoogste afdeeling vooral tot doel hebben moet, den leerlingen een fraai loopend schrift te doen verkrijgen, daar in de middelste afdeeling de *regelmatige* vorming der enkele letters en hoofdletters is aangeleerd geworden.

Tot hiertoe, was het eigenlijke middelbare schrift bepaald door de kinderen beoefend geworden; op de hoogste klasse, nu, moet dit schrift langzamerhand kleiner

(*) In Noord-Nederland, doet men, naar ons inzien, de leesmethodeleer gansch verkeerd van het denkbeeld uitgaan, dat het kunstmatig lezen van jongs af aan moet beoefend worden. Tot verder nabericht, raadplege men de werkjes van H. Baarschers (Zwolle). L. Leopold (Groningen), enz.

worden, tot men de leerlingen ten laatste voor een goed courant schrijven op ééne lijn zal bekwamen.

In deze afdeeling, zou men zich volstrekt van gelithographieerde modellen kunnen bedienen ; wij vinden voor onderscheidene redenen nogtans beter, dat tot het laatste toe de voorbeelden in de schrijfboeken zelven voorkomen. (*)

Deze voorbeelden moeten vooral bestaan uit schoone zedespreuken, opdat alzoo ook het hart, zelfs in de schrijfoefeningen, voedsel vinde.

Van tijd tot tijd, zal men de leerlingen der hoogste klasse en die van het laatste jaar, vooral, oefeningen zonder model opgeven; immers, wij hebben dikwijls bemerkt, dat de kinderen, die een voorbeeld opperbest wisten na te volgen , soms later heel onvolmaakt schreven, wanneer zij zonder model moesten werken. Trouwens de lessen in het schoonschrijven hebben voor onmiddelijk doel, de leerlingen tot het zelfschrijven te bekwamen.

Een punt, dat men ook niet uit het oog mag verliezen, zelfs bij de kinderen der hoogste afdeeling, is de verbetering der schriften. De onderwijzer moet den eenen leerling hier en den anderen daar te recht wijzen; hij onderstrepe met het potlood de onregelmatig gevormde letters, en vreeze vooral niet, twee, driemaal dezelfde opgaven te doen herschrijven. Zeer dikwijls ook, zal men op de grondregels van het schoonschrijven en de evenredigheid der letters terugkomen, (**) ener

(*) Zie de schrijfmethode van Th. Braun.

(**) Zie de Schrijfmethode van Ch. de Jaegher.

streng op aandringen, dat de schrijfboeken altoos zeer rein gehouden worden.

§ 3. *Het rekenen.*

Men verlieze voortdurend niet uit het oog, dat de studie der rekenkunde in de lagere scholen geene voorbereiding moet wezen tot de hooge wiskunde en de ingewikkelde theorie dezer wetenschap ; men hoeft immers de massa der kinderen in de lagere scholen niet aan te leiden tot stelkunde, meetkunde, starrenkunde of mecaniek, maar men moet hen eenvoudig de noodige kennis en vaardigheid doen verkrijgen voor de oplossing der rekenkundige vraagstukken, die het dagelijksche leven medebrengt.

Dat men tijdens de twee laatste jaren eene beredeneerde rekenkunde geve, dat men den kinderen bij al hunne bewerkingen het *waarom* vrage, dit is allerbest ; want deze handelwijze ontwikkelt buitenmate het verstand, en bevordert tevens het practische doel ; maar dit belet niet dat men altoos eenvoudig blijve. Laat dus van kant : de theorie der proportiën, der vierkante en kubieke wortel, enz. ; dit behoort tot het lager onderwijs niet. Indien de kinderen de gewone bewerkingen kunnen maken met de vier hoofdregels, toegepast op de geheele getallen, de tiendeelige en de gewone breuken, bezitten zij alles, wat het lager onderwijs geven moet. Doe ook geene bewerkingen met onafmeetbare getallen maken ; en indien de rekenboeken, welke gij volgt, zulke opgaven behelzen, ga ze voorbij. Wil het toeval, dat de eene of andere uwer leerlingen eens een

starrekundige of iets dergelijks worde, dan zal hij nog tijd genoeg hebben om zich aan die eindelooze getalrijen te vermoeien.

In de telling, nogtans, mag men de kinderen wel leeren, wat een millioen en zelfs een billioen is.

Gedurende de eerste helft van het eerste jaar, dat de kinderen op de hoogste afdeeling doorbrengen, kan hunne rekenles nog best eene herhaling en uitbreiding wezen van hetgeen zij op de middelste afdeeling geleerd hebben. In den tweeden semester, mag men hun de tiendeelige breuken en de bewerkingen met het nieuwe stelsel van maten en gewichten onder de oogen brengen. Het laatste jaar, eindelijk, zal men zich bezighouden met de gewone breuken, enz. Doch kies altoos en vooral practische vraagstukken uit, zulke als het dagelijksche leven er inderdaad medebrengt, en laat de gymnastiek der rekenkunde aan gestichten van middelbaar onderwijs over.

Het rekenen uit het hoofd moet altijd het schriftelijk rekenen ter zijde staan; alzoo, zullen de kinderen later altoos zonder pen of potlood, daar of omtrent, de gewone questiën kunnen afmeten, en zoo weten, of de rekeningen, die hun voorgelegd worden, wel opgelost zijn.

Wat nu de uitlegging der rekenkundige theorie betreft, deze, meenen wij, dat de onderwijzer zoo eenvoudig mogelijk, en zeer aanschouwelijk, moet voorstellen, zelfs in de hoogste klasse; en zulks niet onder den vorm van regelmatigen leergang of dictaten, maar toevaligerwijze en mondeling.

Wil men, b.v., den kinderen doen begrijpen, welke plaats de cijfers in eene vermenigvuldiging moeten bekleeden, zoo zal men eerst eene bewerking als deze maken : 56750×125

56750
125
283750
113500
56750
7093750

De onderwijzer vraagt, b. v. : Waarom, als ik de eenheden met het tweede cijfer (2) van den vermenigdiger vermenigvuldig, zet ik het product op de plaats der tienheden? — Omdat ik met tienheden vermenigvuldig; hetgeen op hetzelfde neerkomt, alsof de vermenigvuldiging hier met 20 gedaan werde : 2=20 in 125; 1=100, enz. Ziedaar, wat wij eene eenvoudige en gemakkelijke theorie noemen; kinderen hebben er geene andere van noode.

Ik wil bij het uitleggen der breuken, doen verstaan, wat *teller* en *noemer* zijn. Ik maak eene lijn op het bord, en verdeel dezelve, b. v., in 8 deelen.

A B C O
|1|2|3|4|5|6|7|8|

Ik vraag, wijzende van A tot B : Wat heb ik hier? —Ik heb eene kleine hoeveelheid, die het achtste deel uitmaakt der gansche lijn van A tot O : dit 8ste deel is de noemer. Het geheel van A tot O, is verdeeld in 8 gelijke deelen ; wanneer ik een dezer deelen neem, b. v.

van A tot B, dan druk ik dit schriftelijk zóó uit : $\frac{1}{8}$, of één deel van het geheel, dat in acht gelijke deelen verdeeld is.

Indien ik 3 of 4 dier deelen neem, druk ik dit uit op deze wijze : $\frac{3}{8}$, $\frac{4}{8}$. Het getal deelen, welk genomen wordt, heet *teller*, omdat men deze deelen als het ware telt : 1, 2, 3, 4 achtste deelen.

Laat eens hooren, Hendrik, 4 deelen van dit geheel (ik wijs op het bord), is dit nog aan iets anders gelijk? Gij verstaat mij niet : zie eens wel : van A tot C, en van C tot O?

A C is de helft van het geheel.

Dus $\frac{4}{8} = \frac{1}{2}$. — Zoo gaat men van lieverlede tot de regels der herleiding over.

Hoe meer men de rekenkundige bewerkingen aanschouwelijk, tastbaar maken kan, des te zekerder mag men zijn van goed verstaan te worden.

De studie van het metriek stelsel wordt een spel, indien de onderwijzer zijne uitleggingen aanschouwelijk weet te maken, en de kinderen de maten en gewichten zelven laat behandelen, en in het bijzonder doet vergelijken.

De commerciëele rekenkunde, op hare beurt, moet uiterst practisch zijn. Hier zal men vooral streng wezen op de *nauwkeurigheid* der bewerkingen; want het is gewoonlijk het besef der bewerkingen niet, wat in den handel ontbreekt, wijl al de commerciëele vraagstukken, doorgaans slechts lange optellingen, eenvoudige aftrekkingen, vermenigvuldigingen of deelingen zijn; wat hier vooral moet erlangd

worden, is de nauwkeurigheid, alsmede de behendigheid in het gebruik der cijfers.

Ook, moest overal op de hoogste afdeeling der lagere scholen een beknopte leergang van handelsrekeningen gegeven worden, want wie heeft niet van tijd tot tijd eene factuur, eene nota of rekening na te zien of op te tellen? wie moet niet weten, wat een wissel, een schuldbrief, een bankbiljet, enz. is? Op onze dagen wordt in den handel ongeloofelijk veel geschreven en gedrukt, en de kennis dier papierwaarden is om zoo te zeggen voor iedereen onontbeerlijk geworden.

Wat het eigenlijke *opstellen* der handelsschriften betreft, hierover zullen wij bepaald spreken, als er over de stijloefeningen der hoogste afdeeling zal gehandeld worden.

§ 4. *Taalkunde. A. Rechtschrijven.*

Op de hoogste afdeeling, moet de kennis der rechtschrijving volledigd worden. Men zal, namelijk, den kinderen die regels leeren, welke hun nog niet zijn uitgelegd, omdat dezelve op spraakkundige notiën berusten, die eerst in de hoogste klasse kunnen medegedeeld worden. Hier, zal men hun al de gevallen betrekkelijk het gebruik der zachtlange en scherplange *e* en *o* nauwkeurig uitleggen, en door oefeningen in het geheugen prenten; verder, de regels over het gebruik van *i*, *y* en *ie;* over *ij* in *ei;* over de verwantschapte medeklinkers; het gebruik van *g* en *ch;* van *d* en *t*, vóór eene *s* staande; over de afkapping der achter-

voegsels; over de uitzonderingen nopens de verdubbeling der slotmedeklinkers; over de verwisseling van *f* in *v*, en *s* in *z;* over de inlassching van *d*, *t* en *p;* over de inlassching der toonlooze *e;* over de schrijfwijze der vreemde woorden; over de samenstellingen en het gebruik der hoofdletters. (*)

Opperen wij thans de vraag, of de rechtschrijving op de hoogste afdeeling, gelijk in de middelste, als een afzonderlijk leervak dient behandeld te worden, en, of zij gelijktijdig met het spraakkundig onderricht moet geleerd worden.

Naar onze meening, is het volstrekt noodzakelijk naast de spraakkunst, gelijk deze thans algemeen in de scholen verstaan wordt, de rechtschrijving als een afzonderlijk leervak te behandelen, want het weinige, dat de meeste spraakleeren daarvan geven, is ontoereikend, om het gewenschte doel te bereiken.

Daarenboven, vindt men het hoofdstuk, dat zij aan de rechtschrijving toewijden, gewoonlijk achteraan geplaatst, terwijl het gansch vooraan zou moeten staan, ten minste voor zoover het regels geldt, die niet op hoogere kennissen berusten.

Dit gesteld, en zoolang het thans in voege zijnde

(*) Stippen wij hier twee zeer aanbevelenswaardige werkjes aan, die uitsluitend wierden opgesteld, om de kinderen in al de punten, die wij hierboven vermelden, op korten tijd te bekwamen. *Eenige Hoofdregels, waarop gansch het spellingstelsel rust,* door L. De Smet (Brussel, B. Lardrien); *De jongste Spelling der Nederlandsche taal, op twaalf grondregels gebracht, ten behoeve van lager en middelbaar onderwijs,* door F.-A Robyns (Luik, H. Dessain. — 's Hertogenbosch, G. Mosmans).

stelsel zal duren, oordeelen wij het hoogst nuttig, den leerlingen eene beknopte rechschrijvingsleer te geven, die de voortzetting en herhaling zij van hetgeen in de middelste afdeeling nopens dit vak is uitgelegd geworden. Dat dit echter ons ideaal niet is, zal men bepaald uit het vervolg dezes hoofdstuks opmaken.

B. Spraakkunst.

De leerlingen der hoogste afdeeling hebben tot hier, reeds vele spraakkundige kennissen in de middelste klasse opgedaan, en hoeven dus niet meer als nieuwelingen in dit vak beschouwd te worden. Daarom ook, moet het spraakkundig onderricht op deze afdeeling slechts eene uitbreiding zijn van hetgeen de kinderen in de middelste klasse aangeleerd hebben.

Hier zullen zij de naamvalsbetrekkingen leeren onderscheiden en de zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden leeren verbuigen; men zal hen met de trappen van vergelijking der bijvoeglijke naamwoorden bekend maken, alsook met de telwoorden en derzelver verdeeling; verder, zal er gehandeld worden over de bepalende bijvoeglijke woorden en de voornaamwoorden; wat later, oefent men de leerlingen in de vervoeging der regelmatige en onregelmatige, gelijkvloeiende en ongelijkvloeiende werkwoorden; men leert hun, wat bedrijvende, lijdende, onzijdige, wederkeerige en onpersoonlijke werkwoorden zijn; enz.enz. Men bemerkt hieruit dat wij alzoo de geheele spraakkunst opnieuw doorloopen, zonder echter ieder rededeel af te werken. Ook zagen wij hier liefst te gelijkertijd her-

halen en uitbreiden, wat de kinderen in de middelste klasse over de *voorstellen* geleerd hebben. De eerste naamval is het *onderwerp;* de vierde, het *voorwerp* of *recht-streeksche aanvulling*, beantwoordende aan de vraag: wie, wat? de derde is eene *onrechtstreeksche aanvulling*, beantwoordende aan de vraag : aan wie of waaraan? Wij noemen den tweeden naamval eene *bijvoeging;* nu is ook de tijd gekomen, dat de onderwijzer den kinderen wel uitlegge, wat in het algemeen door eene *bijvoeging* verstaan wordt. De toepassing hiervan zal men vernieuwen, als men van de bijvoeglijke naamwoorden, de telwoorden, de bezittelijke, aanwijzende en algemeene bijvoeglijke woorden zal handelen, welke alle den dienst van eene bijvoeging vervullen. (*)

Men zal den kinderen ook leeren, wat door een *eenvoudig* en *samengesteld voorstel* verstaan moet worden; en hierbij zal zich voorloopig de geheele redekundige ontleding bepalen.

Den *tusschenzin* zal men eerst uitleggen, als over de betrekkelijke voornaamwoorden gesproken wordt. De regels der ponctuatie, op de voorstellenleer gegrond zijnde, zullen gelijkloopend met deze redekundige ontleding elementarisch uitgelegd worden; terwijl de regels der rechtschrijving, die op de kennis der spraakkunst berusten, tevens aan deze kennissen moeten verbonden worden. Ziedaar, nagenoeg de leergang voor het eerste jaar.

(*) Zeer dikwijls, kan de *bijvoeging* in een *bijvoeglijk naamwoord* veranderd worden : De almacht *van God* = de *goddelijke* almacht.

In de hoogste afdeeling zal men, zonder de rechtschrijving uit het oog te verliezen, het gebruik der tijden en wijzen uitleggen, en hier zal men bijzonder acht geven op de bijvoegende wijze, welke weinig begrepen, en soms zeer verkeerd toegepast wordt; men zal handelen over de regeering en de overeenkomst der werkwoorden, over de bijwoorden, de voorzetsels, de voegwoorden en de tusschenwerpsels.

Daarna, of eerder medegaande, zal men nogmaals op de voorstellenleer terugkomen, en ten laatste uitleggen, wat de *neven-* en *ondergeschikte voorstellen* zijn. Deze theorie zal men aan de voegwoorden verbinden; die der *bepalingen*, reeds vroeger bekend gemaakt, wordt bij uitlegging der voorzetsels en bijwoorden herhaald; enz. enz.

Een laatste deel der spraakkunst blijft ons nog te bespreken, te weten, de *woordvorming*. Zij is eene der bijzonderste afdeelingen van het spraakkundig onderricht. Trouwens, hoe en wanneer dient de woordvorming geleerd te worden? Wij zijn wederom van meening, dat dezelve best plaats vindt achter elk der rededeelen, waarbij zij hare toepassing vindt. Op deze wijze, zal men de elementaire rechtschrijving tevens volmaken en gronden.

De woordvorming door *samenstelting* zal die door *afleiding* voorafgaan.

Deze laatste, is veelvuldig, en geeft aanleiding tot eene menigte allerdoelmatigste oefeningen.

Men heeft eerst de vorming door *achtervoegsels*. De achtervoegsels, die zelfstandige naamwoorden vormen, zijn : *age*, *and*, *dom*, *el*, *eel*, *er*, *aard* (*erd*), *naar*,

ier, nier, es, erse, egge, in, ster, heid, ing, ij, nij, erij, ken, je, kijn, lijn, laar, ling, nis, rik, schap, sel, te.

Men vormt hoedanigheidswoorden, bij middel der achtervoegsels : *achtig, haftig, baar, en, ig, lijk, loos, isch, zaam.*

De achtervoegsels, die werkwoorden vormen, zijn : *elen, eren, igen, eeren.*

Onder de *voorvoegsels*, die ter afleiding van woorden dienen, zullen wij vooral noemen : *aarts, be, ge, her, er, mis, on, aar, ver, wan.*

Verder, heeft men de rechtstreeksche afleiding van werkwoorden door de bloote toevoeging van den werkwoordelijken uitgang bij zaaknamen, hoedanigheidswoorden en andere.

Eindelijk, komt de woordvorming door *klankverwisseling.*

De studie der woordvorming is bijzonder geschikt, om den leerlingen met de innerlijke waarde en beteekenis der woorden bekend te maken, vergemakkelijkt de studie der synoniemen, welke eveneens, in zekere mate, tot het lager onderwijs behoort, doch beter in eenen elementairen stijlcursus dan in eene spraakkunst plaats vindt.

De leervorm, die gedurende heel het spraakkundig onderricht overheerschend moet blijven, is de *zelfzoekende* of *euristieke;* immers geene is beter geschikt, om de verworvene kennissen vast in het geheugen te prenten ; en daarom moet de spraakkunst in het *lager onderwijs* meer uit oefeningen dan uit theorie bestaan. (*)

(*) Zie, als eenigszins met onze gedachten overeenstemmende, de *Oefeningen op de Ned. Spraakleer*, door J. Van Beers.

Bij eene oppervlakkige beschouwing van ons spraakkundig onderrichtsstelsel, zoude men kunnen besluiten, dat deze leerwijze al te zeer *uiteenloopend* en al te zeer *samengesteld* is. Doch men verlieze niet uit het oog, wat wij in ons eerste deel gezegd hebben nopens de te groote bezorgheid, die men steeds aan den dag legt, om vakken van elkander te scheiden, die in onderlinge betrekking staan, of nog erger, om een zelfde vak in verscheidene onderdeelen te splitsen, welke onafscheidbaar zijn. Zie bl. 73.

Overigens, de moeielijkheid in zulk *samengesteld* onderwijs is alleen schijnbaar, en bestaat slechts in de opvatting der methode; want op het practische terrein is het voor jonge kinderen veel gemakkelijker langzaam en met zekerheid de verschillende deelen van het taalkundig onderricht *gezamenlijk* te bevroeden, dan iedere indeeling afzonderlijk onder gansch abstracte vormen aan te leeren, en dan later tot een geheel te verbinden.—Immers woordvorming, woordvoeging, rechten vrijschrijven, komen alle op een zelfde doeleinde uit, dit is : correct te leeren, spreken en schrijven. Springt nu dit taalstudieplan als te zeer uiteenloopend in het oog, dan neme men wel in aanmerking, dat wij hetzelve voor eene lagere modelschool bestemmen, waarop de kinderen tot hun 15e jaar hunne klassen blijven voortzetten. Edoch, hetgeen thans eene uitzondering is, mocht wel eens een regel worden, bijzonder indien door een grondig wetenschappelijk en christelijk onderwijs voor volwassenen het lager onderwijs in alle scholen zijne bekroning bekwame.

C. Stijlleer.

De onderwijzer zal niet uit het oog verliezen, dat de stijlleer het leervak is, dat de meeste oefening van den kant der leerlingen en de meeste zorg van den kant des onderwijzers vereischt. Het stijlkundig onderricht moet echter op deze waarheid berusten, dat men van de kinderen geene *schrijvers* of *auteurs* behoeft te maken, maar eenvoudig menschen, die later hunne denkbeelden en gewaarwordingen op eene betamelijke wijze weten uit te drukken.

Gedurende den eersten jaargang der hoogste klasse, zal de onderwijzer omtrent den leerweg volgen, dien wij in het voorgaande hoofdstuk ontwikkeld hebben; 't is te zeggen, dat hij de kinderen nog veel helpen zal, om gedachten te vinden en te leeren uitdrukken; hij zal dikwijls kleine verhalen, beschrijvingen, en brieven voorlezen of deze, zelf, met alle omstandigheden en bijzonderheden voordragen, zoodat de leerlingen niets te doen hebben, dan na te vertellen en te schrijven, wat zij gehoord hebben.

Langzamerhand, zullen nog slechts de bijzonderste gedachten opgegeven worden, welke de leerlingen moeten ontwikkelen en aanvullen.

Nog later, kan men zich bij de enkele opgave van het te maken opstel bepalen, de kinderen vrij latende dezelve naar beliefte te ontwikkelen.

Voor het opstellen van brieven, zal de onderwijzer in acht nemen, dat deze over het algemeen slechts *veronderstelde* en geene *wezenlijke* toestanden kunnen

betreffen, en dat daar juist de groote moeielijkheid voor het opstellen in gelegen ligt; immers, wanneer kinderen over zaken moeten schrijven, die zij van nabij kennen of voelen, dan nog gaat het werk niet al te licht toe; hoe zouden zij dus schrijven kunnen over iets, wat buiten hun bereik valt, of waarvan zij nooit de ondervinding gemaakt hebben? Het is dan waarlijk onverstandig, wat sommige schrijvers van stijlcursussen gedaan hebben, namelijk: brieven op te geven van eenen vader aan zijnen zoon, van eenen meester aan zijnen leerling, van eene verloofde, die hare vriendin tot de bruiloft (!) uitnoodigt, enz. enz.

Als men brieven opgeeft, moet men zulke toestanden kiezen, die den kinderen bekend zijn, of ten minsten waarmede zij bekend kunnen gemaakt worden; en daarom, mag men nooit buiten den aanschouwings- of ondervindingskring hunner jaren treden. Immers, als zij over de hun bekende toestanden betamelijk denken kunnen, zullen zij ook gereedelijker over die toestanden kunnen schrijven. Dit herinnert ons deze aanbeveling van eenen Duitschen schrijver: « Wees maar op goede stof bedacht, het andere moogt gij daarlaten: de gedachte zal later van zelf het kleedje aandoen, dat haar past ».

De onderwijzer zal verder voor de stijloefeningen al de voorvallen en aangelegenheden benuttigen, die zich in eene plaats kunnen opdoen: een *hagelslag*, een *onweder*, eene *jaarmarkt*, eene *kermis*, eene *eerste Communie*, een *lijkdienst*, eene *begrafenis*, het *afbranden van een huis*, enz. enz. Al deze toestanden, die de

kinderen onder het oog kunnen komen, zullen in de school benuttigd worden, op het oogenblik zelf, als de inbeelding der leerlingen er nog levendig door aangedaan is. Opdat het stijlonderricht zoo volledig mogelijk zij, zal men er de drie eenvoudigste soorten van opstellen : *verhalen*, *beschrijvingen*, *verhandelingen*, in opnemen, en tevens ook niet uit het oog verliezen, dat elke dezer door inleidende oefeningen moet voorbereid worden. Alzoo is het *opzoeken der wezenlijke en toevallige eigenschappen*, de *rangschikking der dingen in klasse en soorten*, mede de oefeningen in het *bepalen*, eene rechtstreeksche voorbereiding tot de *beschrijvingen* en *vergelijkingen*. De studie der *zinverwante woorden*, enz. vergemakkelijkt het opstellen der *verhandelingen* en der beschrijvingen van grootere gehalte, enz. enz.

Deze leerwijze wordt op het best in de *Aanleiding tot het vervaardigen van Nederduitsche opstellen*, door F.-A. Robyns, aangetroffen. De keus der brieven, in dit werk voorkomende, vereenigt ook de vereischten, waarvan wij hierboven spraken.

Indien men in zekere scholen een meer uitgebreid lager onderwijs geeft, kan men, in plaats van de «Aanleiding tot het vervaardigen van Nederduitsche opstellen, » een ander, veel volledigere en meer literarisch werk van denzelfden schrijver volgen, namelijk, zijne *Methodische Denk- en Stijlleer*, 1ste *en* 2de *deel*, hetwelk wij in onze Fransche opvoedingsleer, als het beste ons bekende classieke schrift voor het onderwijs in de Nederlandsche stijlleer op de burgerscholen en pen-

sionnaten aanteekenden. Het tweede deel dezes werks zal overigens den gewonen onderwijzer tevens te stade komen, om er voorbeelden van alle slach aan zijne leerlingen uit voor te lezen, en alzoo hunne denkbeelden en hunnen goeden smaak te vormen.

Nu nogmaals een enkel woordje over de verbetering der opstellen. Naarmate de leerlingen vorderen, zal de onderwijzer minder zelf verbeteren; het tweede jaar, mag hij de fouten en noodige veranderingen slechts door zekere teekens aanduiden; en eindelijk, zal de leerling alles alleen verbeteren. Een verdraaide zin zal doorgehaald en opnieuw gemaakt worden, een liggend streepje zal de fouten tegen de spraakkunst aanduiden, een vraagteeken aan den kant zal de aandacht der leerlingen op het nevenstaande roepen, enz. enz.

§ 5. *Aardrijkskunde.*

Men heeft over dit leervak in deze laatste jaren veel geschreven en gedrukt; menigvuldige handelwijzen zijn beurtelings aangeprezen geworden. Eenige onderwijskundigen beweren, dat de aardrijkskunde uitsluitend bij middel van kaarten dient aangeleerd te worden; anderen willen een handboek bezigen, dat de aardrijkskundige beschrijving der landen bevat; nog andere, verlangen kaarten met een kort begrip der aardrijkskundige beschrijving als medegaanden tekst; eenigen zijn van gevoelen, dat de onderwijzer gansch zijnen leergang dicteere, gelijk men het in de collegies pleegt te doen.

Ware het mogelijk, wij zouden al deze handelwijzen te zamen willen verbonden zien.

Wat het vertrekpunt des onderrichts betreft, de meesten kiezen de woonplaats, gaan dan achtervolgens over tot het kanton, het arrondissement, de provincie, het land, de wereld; dit heet de *synthetische* leerwijze. Andere beginnen met eenen blik op de wereldkaart, en komen dan tot het werelddeel, het land, de provincie, het arrondissement, het kanton, de woonplaats; dit is de *analetische* methode.

Ons dunkt, dat de beste handelwijze tusschen beide stelsels inligt; al te streng methodisch te werk gaan, is niet altijd aan te prijzen, en zulks komt hier bepaaldelijk van pas. Ziehier, hoe wij dezen middelweg in het aardrijkskundig onderricht verstaan. Men geeft den kinderen eerst eene algemeene kennis van de wereldkaart, men leert hun den vorm der aarde kennen, men wijst hun de polen en de luchtstreken, de zeëen en het vaste land; hieraan, verbindt men eene beknopte beschrijving van de Noordstreken, van de gematigde en warme landen; men spreekt hun van de natuur der zee, en hetgeen daarmêe samenhangt; enz.

Als de kinderen de vijf werelddeelen kunnen opnoemen en op de kaart aanduiden, gaat men over tot Europa. Men wijst hun de onderscheidene landen, die dit werelddeel uitmaken, en in ieder land twee of drie der bijzonderste steden. Dan komt men tot het vaderland. Hier, begint men met *eenen blik* op het geheel, dan leert men de grenzen en de verdeeling in provinciën. Eindelijk, gaat men over tot de provincie, welke

de kinderen bewonen, en dan eerst vangt de volledige aardrijkskundige beschrijving aan.

Men spreekt eerst van de hoofdplaats der provincie, en, bij middel der spoorwegen, rivieren, vaarten of steenwegen, gaat men naar de andere voorname plaatsen, die zich in de provincie bevinden. Daar er bijna geene stad bestaat, die niet op eene rivier, een ijzeren weg of een vaart gelegen is, zal de kennis dezer vervoerwegen rechtstreeks aan die der plaatsen verbonden worden, en zullen de kleinen weldra een volledig denkbeeld van het geheel bezitten. Na de provincie, welke de kinderen bewonen, worden de aanpalende provinciën in oogenschouw genomen; en zoo al verder en verder voortgaande, zullen de kinderen ten laatste geheel hun vaderland overzien hebben.

Hierna, laat men hen reizen afleggen naar alle aanpalende landen, om de verworvene kennis meer en meer te versterken en te volledigen.

Heeft men nu nog gelegenheid, om de verdere streken van Europa uit te leggen, dit is allerbest; doch mangelt het den onderwijzer aan tijd of moed, dan zullen de kinderen ten minste het voornaamste goed bevroeden, namelijk, hun vaderland, en tevens *een oppervlakkig denkbeeld* bezitten van het overige des werelds, zonder hetwelk de kennis des vaderlands minder nuttig, minder volledig zal wezen, en nooit tot die klaarheid zal stijgen, welke zij door een verder overzicht van geheel de aarde bekomt.

Bij de beschrijving der plaatsen, zal men vooral achtgeven op den handel, die er gedreven wordt; op

de nijverheid, die er bloeit; en, om het onderricht nog meer belangwekkend en aangenaam te maken, zal men hier en daar aan de plaatsen ook de voornaamste geschiedkundige daadzaken verbinden, welke er in vorige tijden gebeurd zijn. Op deze wijze, worden geschiedenis en aardrijkskunde een onafscheidbaar iets, en ondersteunen elkander. Doch, opdat dit alles op eene regelmatige wijze kunne geschieden, is een handboek, naar de hierboven ontwikkelde denkbeelden opgesteld, volkomen noodzakelijk. (*)

Dit handboek zouden wij graagst als leesboek zien bezigen; het is de plicht van den onderwijzer, den tekst des handboeks uit te breiden, en alle middelen aan te wenden, om het aardrijkskundig onderricht zoo aantrekkelijk te maken als mogelijk is.

Voor de aardrijkskundige lessen, moet men zich van kaarten bedienen; er behoorden in elke school drie muurkaarten gevonden te worden: eene wereldkaart, of nog beter, een wereldbol; eene kaart van Europa, en eene van het vaderland. Deze kaarten moeten *sprekende* kaarten zijn, en al datgene behelzen, wat tot de eigenlijke aardrijkskundige afdeeling behoort.

Verder, moest men een handboek van kaarten kunnen bezigen, waar eerst het geheele land, en daarna elke provincie een afzonderlijk vel beslaat. Deze kaarten moesten *stomme* kaarten zijn, zonder eenige aanduiding, noch met cijfers, noch met verkorte woorden. Nadat de onderwijzer aan de muurkaart

(*) Zie Algemeen Ned Leesboek, 3e Deel.

eene provincie des lands, b. v., uitgelegd heeft, nemen de kinderen een blad papier, teekenen de stomme kaart der provincie uit hun handboek na, en schrijven verder op hun eigen werk de namen in, welke bij de steden, rivieren, enz., behooren. Tot meerdere oefening, late men hun daarna dezelfde kaart met alle aanduidingen *van buiten* afteekenen.

Werde de aardrijkskunde overal op deze wijze beoefend, men zou niet meer hooren klagen over de droogheid dezes onderrichts, hetwelk wellicht het aangenaamste, het aantrekkelijkste zoude worden onder al de leervakken der lagere school.

§ 3. *Vaderlandsche geschiedenis.*

De gang, welke nog *algemeen* bij het onderwijs in de vaderlandsche geschiedenis gevolgd wordt, is allergebrekkigst. Immers, hoe gaat dit onderricht bijna overal toe? De kinderen hebben eene *beknopte* geschiedenis, waarin men niets vindt dan eene bloote, ijskoude opsomming van datums en eigennamen, afgewisseld met verhalen van gevechten, juist alsof onze voorvaders in vroegere tijden niets anders deden dan elkander verscheuren en vermoorden, en of de geschiedenis des volks in de chronologie der vorstelijke huizen besloten lag. Zulk een boek, zulk een geraamte van eenboek, geeft men den kinderen in handen, en verplicht hen zich deszelfs tekst in het geheugen te proppen?... En dan staat men verwonderd, dat de leerlingen eenen afkeer voor de geschiedenis opvatten, of dat zij er zoo weinig vordering in maken? Zulkdanig onderwijs

kan immers voor de kinderen niets anders dan eene zedelijke marteling wezen!

Naar ons gevoelen, moet eene vaderlandsche geschiedenis voor lagere scholen samengesteld zijn uit levensbeschrijvingen, welke door een beknopt geschiedkundig overzicht met elkander verbonden zijn. De levensbeschrijvingen zouden wij in uitkomende letter, en den geschiedkundigen draad in kleinen tekst willen gedrukt zien.

De levensbeschrijvingen behooren te handelen over groote vorsten, die hunnen tijd overheerscht hebben; verder, over vermaarde mannen, die in wetenschappen en kunsten hebben uitgemunt of groote diensten hebben bewezen, en waar het vaderland met fierheid op wijzen mag. Na deze levensbeschrijvingen, of zelfs behendiglijk *in* dezelve, moet de godsdienstige, staatkundige en stoffelijke toestand des volks door alle eeuwen heen geschetst zijn; de handel, de nijverheid, de landbouw, het onderwijs, de zeden en gebruiken, dit alles moet zich in de geschiedenis trouw herspiegelen.

Boven elk tijdvak, zouden wij een kort begrip plaatsen, bestemd om de daadzaken in hunne chronologische orde te rangschikken, en aan den voet der bladzijden zoude men hier en daar eene aanteekening kunnen geven, bestemd om den tekst des boeks op te helderen.

Eindelijk, behooren er ook in eene vaderlandsche geschiedenis kaarten ingeslacht te worden, die het vaderland en Europa, op de onderscheidene tijdstippen,

zoo in het godsdienstig als staatkundig opzicht voorstellen. Ook koesteren wij de hoop, dat men eindelijk in België en Holland tevens van de vaderlandsche geschiedenis eene geschiedenis der Nederlanden make, wijl beide volken door zoo nauwe broederbanden, door taal en zeden, van in de vroegste tijden zijn vereenigd geweest.

Wat nu eigenlijk de handelwijze des meesters bij het geschiedkundig onderricht in de lagere scholen betreft, deze is uiterst eenvoudig. Hij zal eerst den inhoud der opgegevene les *met de noodige ontwikkelingen* zelf voordragen; dan, de les door de kinderen laten lezen, en hun vervolgens over het uitgelegde en gelezene ondervragen. De plaatsen, waar de daadzaken voorvielen, zal hij op de kaarten laten aanduiden. Later, zal hij dit alles door gepaste herhalingen en oefeningen dieper in het geheugen prenten, zonder het hoofd der kleinen met eenen hoop jaargetallen namen en plaatsen te overladen. Tevens, zal de onderwijzer de lessen over de geschiedenis te baat nemen, om het vaderlandsch gevoel en de liefde voor den geboortegrond bij de kinderen op te wekken.

Indien eene school niet genoeg gevorderd is, of niet lang genoeg bijgewoond wordt, om er eene volledige leergang van vaderlandsche geschiedenis te kunnen geven, zal men zich tot de mondelinge voordracht der bijzonderste daadzaken moeten bepalen en deze best aan het aardrijkskundig onderricht verbinden. Wij zien als bijzonderste daadzaken dezulke aan, welke eenen grooten invloed op de lotsbestemming des vader-

lands uitgewerkt hebben, of waarvan de gevolgen zich tot op den dag van heden laten gevoelen.

§ 7. *Vormleer.*

Wij hebben al hetgeen over dit leervak te zeggen valt, voor zoolang het enkel nateekenen van modellen geldt, in het voorgaande hoofdstuk ontwikkeld. In de hoogste afdeeling, kan men dan ook zachtjes een begin maken met het afteekenen van voorwerpen naar de natuur. Eerst, zal men hiertoe de eenvoudigste dingen uitkiezen, als de deur en de vensters der school, eene lei, de spreektred, het kruisbeeld, eene bank, een stoel, eene tafel, een hoed, enz.; verder, voorwerpen, die zich in huis bevinden, als werktuigen van tuin- en landbouw; later, gebouwen : een huis, een toren, eene kerk ; verder, de huisdieren, enz. enz. Hoe ver men hierbij vorderen mag, is moeielijk te bepalen; dit hangt grootendeels af van de goede inrichting der school, mede van den natuurlijken aanleg der jonge teekenaars. Edoch, men dient het grootste gewicht aan dezen laatsten trap der vormleer te hechten, want het kunnen afteekenen van wezenlijke voorwerpen, hetzij dezelve vóór het oog gesteld kunnen worden of niet, is toch hoofdzakelijk datgene, waaraan de kinderen in het dagelijksche leven meest zullen behoefte vinden.

§ 8. *Zang.*

De zang is de stem des harten, de snaar der zielsaandoeningen en der geestvervoering; hij is de weergalm der kwade zoowel als der goede driften. Een volk, dat niet zingt, is een volk, bij welk het geestenleven schijnt uitgedoofd te wezen; ook is het de plicht der lagere school, den zang zooveel mogelijk te beoefenen, en dit wel bepaald om twee redenen : de eerste, omdat er geen vak is, dat meer het vormend doel der school bevordert; de tweede, omdat het ook aan eene ware noodwendigheid der samenleving beantwoordt.

Zoo stellen wij dan de vraag? Wat zal men den kinderen leeren zingen? en hoe zal men leeren zingen?

Om hierop kortbondig te antwoorden, moeten wij het tweevoudige karakter der school gadeslaan , namelijk de school beschouwen als school, en als voorbereiding tot het dagelijksche leven.

De liederen, die men den kinderen leert zingen, moeten dus gedeeltelijk schoolliederen, en gedeeltelijk liederen voor het practische leven zijn. Onder de eerste, rangschikken wij : gebeden vóór en na de school, aanmoediging tot vlijt, kindergedichtjes in muziek gezet, en godsdienstige gezangen. Onder de anderen, noemen wij : vaderlandsche liederen, het lied der landbouwers, der kooplieden, stad en dorp, een lied voor elk der bijzonderste stielen of ambachten, enz. enz. Indien de gezangen , welke men den kinderen leert, slechts schoolliederen zijn, moet men zich niet inbeelden, dat zij dezelve nog zullen zingen, als zij eens jongelieden

en volwassenen geworden zijn, zij zullen daar immers verlegen voor wezen; de godsdienstige zangen, hoe schoon en hartroerend zij ook wezen mogen, en die wij geenszins willen uitsluiten, zal men toch zeldzamer in de velden en zelfs in den familiekring hooren klinken. Maar wat men later in den mond des volks nog hooren zal, zijn de liederen van het dagelijksche leven. Dat men deze daarom zoo zedelijk, zoo treffend, zoo aantrekkelijk make als mogelijk is; dat men ze de kinderen van jongs af in den mond legge en in het geheugen prente, dan zal men den sterksten dam opgeworpen hebben, tegen den stroom der onzedige, verdervende, lage, boosaardige, verachtelijke liederen, die zooveel kwaad onder de volksklassen aanrichten. Edoch, wanneer zal er een puikdichter opstaan, die het niet beneden zijn genie achten zal, voor onze scholen te arbeiden? Midderwijl, doe men eene keus tusschen de bestaande liedjes en gezangen..... Doch hoe zal men het zingen leeren?

Wij meenen, dat de tijd volstrekt ontbreekt, om de kinderen zooveel kennis der muziek mede te deelen, als er noodig is, om liederen op de toonladder met noten of cijfers uit te voeren; men moet hun enkel leeren zingen op het *gehoor*, gelijk in Duitschland, en hierbij zal men in minder tijd dan met de regels der toonkunde het gewenschte doel bereiken. Voorloopig zal men de kinderen op ééne stem oefenen; later eerst, als zij sterk genoeg zijn, mag men eenige leerlingen uitkiezen, die de tweede stem zullen zingen. (*)

(1) Doch, om dit doel te bereiken, moest eerst en vooral den onder-

Ziedaar, hoe wij de zangoefeningen in de lagere school verstaan.

Dat men deze lessen dikwijls geve, vinden wij hoogst noodzakelijk. Men zoude, b. v., regelmatig het aanleeren der zangstukjes op het einde der schooluren, des namiddags kunnen stellen, of des morgens na de catechismusles. Dit ware eene lieve afleiding, waarbij men het nuttige aan het aangename, het «*utile dulci*» van den poëet, zoude verbinden.

§ 9. *Gymnastiek.*

Wij hebben ons bezwaarlijk en met moeite van een zeker vooroordeel kunnen ontdoen, dat wij tegen het dadelijke en practische onderwijs der gymnastiek hadden opgevat. Onze afkeer kwam echter hier niet vandaan, dat wij de lichaamsoefeningen buiten het schoolwezen wilden sluiten; want voorzeker kan niemand meer met de bevordering der gezondheidsmaatregels ingenomen wezen, dan wij het altoos geweest zijn. Hetgeen wij echter afkeurden, was de verkeerde strekking, die men over het algemeen aan de gymnastieklessen ten

wijzer als verplichtend vak voor het examen het spelen der viool opgelegd worden; het spreekt immers van zelf, dat men iemand niet buiten het onderwijs kan sluiten omdat hij geene zangerige stem of geen goed gehoor bezit. Edoch, hoe weinige onderwijzers worden er gevonden, die door hunne stem de kleinen op eene afdoende wijze tot den zang weten in te leiden. Voor de meesteresse, echter, kennen wij geen ander hulpmiddel, dan de kinderen op haar beste door de stem te begeleiden; de vrouwen, overigens, zijn hiervoor van natuurwege meer algemeen begaafd.

onzent gaf. Wij verzetteden ons dan ook in onze vroegere schriften rechtstreeks tegen het aanleeren der kunsten en cabriolen, welke wij zoo hoog hoorden prijzen, en die eerder nadeelige dan voordeelige gevolgen voor de gezondheid der leerlingen konden aanbrengen.

Bevoegde mannen deden ons mede opmerken, dat men onze kritiek verkeerd mochte opnemen, en kundige geneesheeren deden ons ten duidelijkste beseffen, op welke wijze men eene doelmatige gymnastiekleer tot stand kon brengen.

Men legde ons dan ook welwillend de kamergymnastiek van *Schreber*, door lessen en waarnemingen onder het oog, en zoo kregen wij eenigzins vrede met het gymnastiek-onderwijs. Wij prezen ten laatste het systeem des Saksischen doctoors aan, als zeer geschikt om op alle slach van scholen ingevoerd te worden; evenwel scheen ons eene goede keus, onder de menigte dezer oefeningen geschikter, dan het stelselmatig aannemen van al de lessen des Duitschen geneesheers. Om deze keus echter te doen, achtten wij ons geenszins bevoegd.

Midderwijl, stelde ons eene nieuwe betrekking in aanraking met een waren meester in het vak : Prof. Schmitz van Luik, wijl wij juist in de Luiker stadsscholen, dank zij de wet van 1842, met het godsdienstig onderwijs belast zijn, waar deze Heer zijne grondig bestudeerde gymnastieke lessen, volgens Schreber's en andere Duitsche systeemen, geeft.

Hier, zagen wij nu voor het eerst, juist de gymnastiek beoefend, gelijk wij ze, hoe onervaren ook in het

vak, altoos gedroomd hadden; sinds heeft de Heer Schmitz deze lessen in druk uitgegeven. (*)

Zijn werk werd op de Amsterdamsche Tentoonstelling van Nijverheid bekroond, en kort daarop door de Commissie van het openbaar onderwijs in België aangenomen. De oefeningen bepalen zich overigens alleen bij lichaamsbewegingen, en sluiten alle kunsten en kunsttuig buiten haren werkkring. De leergang is in twee bijna gelijke deelen gesplitst.

In het eerste deel worden de leerlingen door gezamenlijke oefeningen tot den pas, de marche, contremarche, enz. ingeleid. — Deze lessen amen wat zeer het soldatenspel, voor meisjes; doch zijn zeer bevallig voor jongens.

Het tweede deel bestaat uit meer bijzondere *zel/*oefeningen ter bevordering van al de lichaamsdeelen, en zijn zeer geschikt voor alle slach van scholen. In deze lessen echter, kan men de leerlingen ook gezamenlijk bij afdeeling oefenen.

Uit al hetgeen wij nopens voorzegde methode hebben waargenomen, durven wij deze dan ook onvoorwaardelijk aanprijzen. Wij zullen alleen den onderwijzer doen opmerken, dat, zoo het hem beliefde eene keus van oefeningen in voorgenoemd werk te doen, hij dan een zeer groot kenner in het vak moet wezen of zich door een bevoegd man moet laten te recht wijzen; want de harmonie, welke in al deze oefeningen heerscht,

(*) Zie *Traité de Gymnastique élémentaire et raisonnée à l'usage du personnel des écoles primaires*, par P. Schmitz, 2e édition.

kan niet dan ten nadeele der gezondheid verbroken worden.

De gymnastiek, immers, is een vak, welk op 't nauwste met de geneeskunde aanverwant is; ook merken wij nogmaals op, dat wij liever deze lessen in de scholen niet zagen invoeren, dan wel op eene onvolledige en ondoelmatige wijze. Overigens, blijft het altoos ontegensprekelijk waar, dat de kinderen buiten op den lande veel minder behoefte hebben aan al deze kunstmatige lichaamsoefeningen, dan wel in stadscholen en pensionaten. Doch ook daar, kan de gymnastiek eene aangename en nuttige oefening worden gedurende de speeluren, wijl deze lessen tevens de kleinen vermaken, en hunne soms stijve manieren door eene doelmatige vorming van lieverlede verbeteren.

§ 10. *Fransche taal.*

De kennis der Fransche taal is voor den Zuid-Nederlander bijna eene behoefte geworden; immers, het gebruik dezer taal is in België onder de beschaafde volksklasse en in de administratieve betrekkingen zoo algemeen geworden, dat hij, die hier het Fransch niet verstaat, in vele gevallen zeer moeielijk zal te recht komen, en bovendien den toegang tot bijna alle openbare ambten gesloten vindt. Een betreurenswaardige toestand, voorwaar, dien wij verre zijn van te willen verrechtvaardigen! Wij bestatigen alleen een feit, en besluiten er uit, dat de volksschool in Zuid-Nederland het *mogelijke* doen moet, om den leerling, eens

burger geworden, tegen de nadeelen te vrijwaren, die voor hem uit het niet kennen der Fransche taal zouden kunnen voortspruiten.

Daar tevens de middelbare studiën in België bijna uitsluitend in het Fransch gedaan worden — in zoover dat men Latijn en Grieksch moet aanleeren bij middel van eene taal, die men niet eens verstaat! — en wijl de lagere school, soms als voorbereiding tot het middelbaar onderwijs moet beschouwd worden, is het, als 't ware, eene plicht voor de meeste Belgische onderwijzers, eenen leergang van Fransche taal op hunne school in te richten. Trouwens, hoe zullen zij te werk gaan, om het Fransch zoo volledig mogelijk aan de kinderen te leeren, zonder hierdoor tevens de moedertaal al te veel schade toe te brengen. Twee methoden bieden zich aan : de *practische* methode, beter bekend onder den naam van *methode-Ahn*, naar dien van haren voornaamsten auteur, en de *grammaticale* methode.

De eerste heeft tot in deze laatste tijden de overhand gehad in België en in Holland, en bijna al de schrijvers, die leerwijzen voor het Fransch-leeren hebben uitgegeven, hebben zich naar dezelve geplooid. Edoch, de denkwijze schijnt zich ten onzent thans algemeen van de rein practische methode af te wenden, nadat eene lange proefneming ten duidelijkste heeft bewezen, dat men met dezelve wel iet of wat Fransch kan leeren, doch voor later geene voldoende uitkomsten erlangt. En geen wonder : immers, de kinderen moeten niet alleen leeren Fransch *spreken*, maar ook Fransch

schrijven, en hoe toch zouden zij, zonder *grondige* kennis der Fransche spraakleer, de rechtschrijving kunnen machtig worden. Dit is onmogelijk, de gezonde rede zegt het luidop, en de ondervinding is daar, die zulks bekrachtigt. Jammer maar, dat men zoo laat deze waarheid heeft ingezien, als de methode van Dr. Ahn reeds zoo onzeggelijk veel heeft bijgedragen, om het onderwijs der Fransche taal deze, naar ons inzien, verkeerde richting te doen inslaan. Wij verklaren ons involgens, zonder aarzelen, voor de grammaticale methode, op voorwaarde dat dezelve naar behooren uitgevoerd worde.

Zoodra de kinderen in hunne moedertaal lezen kunnen, dat is, wanneer zij op de hoogste afdeeling der middelste klasse gekomen zijn, kan men hun een Franschen *syllabaire* in handen geven, opdat zij zich in het Fransch lezen oefenen; de onderwijzer zal ondertusschen de woorden en volzinnen op zijn best vertolken. Eerst nadat de leerlingen eene zekere vaardigheid in het Fransch lezen bekomen hebben, zal men met den eigenlijken leergang dier taal aanvang maken. Op weinige maanden tijds, zal dit doel bereikt worden, zoo men hiertoe een doelmatig boekje weet te kiezen.

Sinds wij deze opmerking het eerst in onzen *Manuel* maakten, is zulk werkje verschenen; het heet: *Methode om den Nederduitschers, die in hunne moedertaal lezen kunnen, op korten tijd te leeren Fransch lezen* (*), door F.-A. Robyns, den geachten classieken schrijver, wiens gewrochten wij zoo menigmaal en met de diepste overtuiging in dit werk aanbevelen, omdat

(*) Luik, H. Dessain. — 's Hertogenbosch, G. Mosmans.

zij alle den stempel dragen van de gezondste schoolkundige begrippen. — Wij zien immers de kleine onvolmaaktheden over het hoofd, om alleen het zakelijke te prijzen, even gelijk wij in onze kritiek van geachte schoolwerken, alleen de *methode* bedillen, en geenszins de persoonlijke waarde des schrijvers willen te kort doen.

Wanneer de leerlingen dus het Fransch lezen machtig zijn, is het tijd om hun kleine overzettingen uit het Fransch in het Nederlandsch, en uit het Nederlandsch in het Fransch te leeren maken ; en wel zoo, dat de kinderen altoos weten, waarom zij een woord op zulke wijze en niet anders schrijven mogen, of eenvoudig gezegd, met begeleiding der spraakkundige regels.

De heer Mortier schreef een werkje, waarin de theorie met de practijk gepaard gaat ; doch deze leergang, alhoewel goed opgesteld zweemt, ons dunkens, nog te zeer naar Ahn's mengelmethode, waarvan het, zooals de schrijver zelf bekent, slechts eene verbetering is.

De heer Van Driessche heeft ook een theorisch-practischen leergang bewerkt ; doch deze schijnt ons te moeielijk voor jonge kinderen, en volgt eene ingewikkelde leerwijze, die wij niet kunnen aankleven.

Wij beroepen ons dan op een werk van den heer F.-A. Robyns, als het geschiktste ; het draagt voor titel : *Nieuwe Leergang voor het onderwijs in de Fransche taal op de Nederlandsche volkscholen* (*), en strookt volkomen met onze denkbeelden.

(*) Luik H. Dessain ; 's Hertogenbosch G. Mosmans.
De leergang van den heer Gulikers (Maastricht), ofschoon onder vele opzichten aanbevelenswaardig, is, naar ons inzien te uitgebreid voor gewone lagere scholen.

Het Belgisch Staatsbestuur heeft dit werk onlangs voor de lagere scholen aangenomen, nadat wij het sinds lang zeer dringend hadden aangeprezen; wij durven voorspellen, dat de tijd nabij is, waarop de oude leerwijzen overal volkomen zullen verlaten worden. De «Nieuwe Leergang» van F.-A Robyns, hoofdzakelijk volgens den *zelfzoekenden* leervorm bewerkt, is in al zijne deelen zoo wel geordend en zoo naar opklimmende moeielijkheid berekend, dat de kinderen er in betrekkelijk korten tijd de Fransche taal leeren mede spreken en schrijven.

Daar wij overtuigd zijn, dat al onze lezers met dit voortreffelijk schoolboek zullen willen kennis maken, oordeelen wij het onnoodig hier verder over deszelfs samenhang en deugdelijkheid uit te weiden.

Een werk, dat tot heden nog ontbrak, om een volledig en alleszins methodisch onderwijs in de Fransche taal te geven, is eene verzameling van wel gegradueerde stukken, in het Fransch geschreven, en bestemd om in het Nederlandsch overgezet te worden. Immers, de leerlingen moeten zich niet alleen gewennen aan de Fransche woordvorming, maar ook aan den Franschen *voorstelbouw;* zij moeten zich van jongs af het eigendommelijke dier vreemde taal zoo goed mogelijk aaneigenen, en dit kan alleen geschieden bij middel van een dergelijk werk, dat wij in onzen *Manuel* reeds te gemoet kwamen. Hier en daar, bediende men zich van Fénelon's *Aventures de Télémaque,* maar in dit boek, vindt de leerling geene de minste aanteekening, die de vertaling kunne vergemakkelijken; en

dan, de stukken zijn niet gegradueerd ; want het begin is juist zoo moeielijk om vertalen als het midden of het einde. Op ons aandringen, heeft de heer Robyns ook in de bestatigde behoefte wel willen voorzien.

Weldra zal dit nieuwe werk verschijnen, onder den titel van *Keur van Stukken ter vertaling uit het Fransch in het Nederlandsch*, en wij twijfelen niet, of hetzelve zal, onder alle opzichten, waardig zijn eene plaats in de rij der andere gewrochten van den verdienstelijken schrijver te bekleeden. (*)

Merken wij hier ten slotte op, dat in het aanleeren eener vreemde of doode taal, het *geheugen*, en bijgevolg de *mondelinge oefening* eene hoofdrol moet spelen. —Wij zegden, dat men de kinderen bij het onderricht in de Fransche taal tevens moet leeren spreken en schrijven. Vandaar, dat wij gelijktijdig een en ander bij de oefeningen zouden willen zien werkstellig maken. Edoch uit onze voorkeur voor het onderwijs, doorhet grammaticaal stelsel, zoude men kunnen besluiten, dat wij het *spreken leeren* daardoor te kort willen doen. Dit is op verre na onze bedoeling niet. — Wij weten immers bij ondervinding, dat die onderwijzers, welke de kleinen het meest de *van buiten geleerde* opgaven, met behulp des zelfzoekenden leervorms doen wedergeven altoos het beste slagen ; doch hiervoor behoeft men geene dubbele methode te bezigen ; want in de mondelinge oefeningen kan men immers de schriftelijke opgaven hernemen en tot verdere

(*) De *Keur van Stukken ter vertaling* door F.-A. Robyns, *handboek des leerlings* en *handboek des meesters*, is reeds ter pers gelegd bij den uitgever dezes.

bespreking en herhaling doen dienen. — Trouwens, het hier voorgedragen plan voor het aanleeren der Fransche taal, kan ook als voorbereiding tot verdere studie beschouwd worden, en daarom, volgens plaatselijke aangelegenheden min of meer uitgebreid worden.

Indien de leerlingen inmiddels meer gevorderde studiën in deze vreemde taal willen maken, zal de leergang reeds vroeg eene gansch andere richting aannemen ; immers, wanneer de scholieren het zoover gebracht hebben van door oefeningen — opstellen en vertalingen *eenigszins* het Fransch te verstaan, zal men bijna datzelfde onderwijs hernemen, en, zonder *behulp* der moedertaal, het Fransch in het Fransch geven. Hier volgt men dan omtrent dezelfde leerwijze, die men voor de moedertaal aangewend heeft, alleen met dit verschil, dat men veel rasser een eerste jaar kan vooruitgaan, dan met kleine kinderen, die voor het eerst op school komen.

Doch dan ook, zal men te gelijker tijd als men Fransch in het Fransch geeft, nog steeds vertalingen en opstellen doen maken, totdat de leerlingen het zoo ver gebracht hebben, van in de vreemde taal zelve te kunnen *denken*. (Zie hierover onze opmerkingen in ons Fransch werk : *Manuel pratique*, enz.)

Op het einde, zullen deze vertalingen meer mondeling dan schriftelijk geschieden, in dier voege, dat al deze oefeningen beurtelings afwisselen met eene volledige en grondige beoefening der spraakleer, met een aanvankelijken stijlcursus, enz.

Men ziet, dat deze methode tamelijk ingewikkeld en

uiteenloopend is; maar juist omdat men eene *vreemde* taal beoefent, kan men niet genoeg al de mogelijke leervormen aanwenden.

In Duitschland, volgt men nagenoeg deze samengestelde methoden voor het aanleeren der oude talen (Grieksch en Latijn) en men komt daar zooverre meê vooruit, dat alhoewel alle vakken, zelfs in de hoogere studiën, in de moedertaal gegeven worden—iets wat echter niet aan te prijzen is—er toch weinig jongelieden zijn die zich op het einde hunner studiejaren niet vloeiend in het Latijn, en soms in het Grieksch, weten te uiten.

AANHANGSEL.

Ten slotte, gelieve men ons nog een woordje te veroorloven ter bevordering der taalstudie. De liefde tot onze, in Zuid-Nederland zoo deerlijk verdrukte Moedertaal, moet ons bewegen, om, telkens als wij er de gelegenheid toe hebben, de opvoeders der jeugd aan te wakkeren, hare belangens steeds vuriger te handhaven en te verdedigen.

De onderwijzer en de priester waren tot heden bijna de eenigste dam, die opgeworpen bleef tegen verdere verfransching; met welgevallen, echter, zien wij thans de toekomst te gemoet, die den Vlaming langzamerhand van vreemde taalbeheersching zal ontvoogden; immers, daar zelfs, waar de moederspraak nog niet met vrucht beoefend wordt, erkent men ten minste hare rechten; en dit is reeds een groote stap vooruit! De stijl der Zuid-Nederlandsche schrijvers wordt middelerwijl zuiverder en sierlijker, alhoewel hij zijn eigenaardig karakter behoudt en moet behouden; want de stijl vloeit uit den landsaard en het persoonlijke karakter des schrijvers voort, en mag van geene akademie of school uitgaan, zoo min in het Noorden als in het Zuiden. Onze toenadering en verbroedering met onze Noorder-geburen, leert ons meer en meer het kernachtige en zwierige van onze moederspraak doorgronden en bevroeden; doch moet ons tevens op onze

hoede doen zijn, om het al te zeer gezochte en langdradige te vermijden, waarvan de meeste Hollandsche schrijvers zich zoo moeielijk weten te onthouden. De uitspraak, ten minste in de geletterde wereld en op de scholen, wordt alom meer beschaafd, en de Nederlandsche letteren worden vooral onder de volks- en burgerklassen met gretigheid, ja, soms met overdreven ijver toegejuicht.

Overigens moeten de Zuid- en Noord-Nederlanders zich wel wachten van een te streng *purisme*, alsof het al geen echt *Nederlandsch* ware, wat niet tusschen de Maas en het IJ gehoord wordt Volgen wij hier nogmaals de Duitschers in na, die voor echt Duitsch aanerkennen den geheelen rijken woordenschat, welken de Duitsche stam van aan de Baltische zee tot over de Alpen bezigt. Spiegelen wij ons tevens aan de Fransche taal, die zoo deerlijk door het *purisme* gehavend en verarmd werd, dat de groote Fénelon niet kon nalaten openlijk daarover, in zijne academische brieven, zijn rouwbeklag te maken.

Het volk niet alleen tot het utilitaire des lageren onderwijzes te bekwamen, door lezen, schrijven, rekenen, enz; maar hen ook *eenigszins* tot het esthetieke, tot het schoone der letteren *voor te bereiden*, zal steeds het tweevoudige doel wezen, dat de onderwijzer in de meeste scholen op het oog moet houden. Het lager onderwijs, immers, ofschoon het een zelfstandig geheel uitmaakt, mag toch tevens, en moet soms als eene voorbereiding tot verdere studiën beschouwd worden. God gave, dat men eindelijk in het middelbaar onderwijs, na lange verwaarloozing, de Belgische jeugd behoorlijk in de vaderlandsche Letteren inwijdde! Voorzeker zoude hierdoor, noch aan Latijn, noch aan Grieksch, noch aan het overheerschende Fransch zelfs, iets te kort gedaan worden, want de Moedertaal hoeft den leerling slechts voorgelegd te worden om naar waarde beseft en bemind te wezen. Ik zeg, dat zij slechts hoeft voorgelegd te worden, doch dit moet voorzeker geschieden met hoogachting, vergezeld van grondige kennis. Immers hoe wil men een diepen eerbied voor de moedertaal inboezemen, als men haar met minachting en als eene verstootelinge behandelt. Zal een kind zijne moeder beminnen, als het deze door zijn vader steeds ziet verne-

deren en beschamen? Zelden of nooit! Om tot dit edel doel te geraken, is het dan hoogst noodzakelijk, dat het onderricht in de moedertaal op de middelbare scholen eene andere behandeling onderga, dan tot nu toe algemeen het geval was. Immers, het is niet genoeg alleen het *spraakkundig* deel der taal te beoefenen; ook de Nederlandsche *letteren* moeten met ijver bestudeerd worden.

En hoe gemakkelijk ware het zulks in het werk te stellen!

Nemen wij een oogenblik de zes gewone klassen der humaniora ter onderlinge verdeeling in oogenschouw.

In de twee klassen der grammatica (6e en 5e klasse), zoude men de taal nagenoeg blijven beoefenen volgens het bestek, dat wij voor de hoogste afdeeling eener lagere school (leerlingen van 12 tot 14 jaren opmaakten). Zie onze verhandeling hierover bl. 156-166, met aanbeveling der *Spraakkundige werken* van J. Van Beers, der *Stijlleer* van F.-A. Robyns, van het *Algemeen Nederlandsch Leesboek* enz.

Gelijktijdig met de Latijnsche en Grieksche studie in de Syntaxis (4e en 3e klasse), moest men zich verder beijveren, de leerlingen door beredeneerde leesbeurten en oefeningen langzaam tot de Nederlandsche Letterkunde voor te bereiden. Voor deze klassen, en voor gelijkstaande afdeelingen in hoogere burgerscholen, (in België professioneele scholen genoemd), mangelt het ons nog aan een Nederlandsch *letterkundig* Leesboek, in den smaak van het Duitsche Bone's Leesboek en andere van dien aard.

In deze klassen ook, zou men niet tweeledig maar gelijktijdig met de syntaxis der oude en vreemde talen (Fransch, Duitsch, Engelsch,) door afleiding en vergelijking het moeielijke en eigenaardige der Nederlandsche syntaxis, de wendingen en haren bijzonderen schrijftrant enz. moeten doen uitkomen.

Om de leerlingen daar, op eene doelmatige wijze tot de Nederlandsche letteren in te leiden, dunkt ons dat het voortreffelijke werk van Prof. Sleeckx (*) door de leeraars zeer voordeelig zal geraadpleegd worden.

Eindelijk, in de hoogere klassen der Poësis en Rhetorica, zullen alle bekende en onbekende tot hiertoe in het licht

(*) Stijl- en Letterkunde. — Voorbeelden. Luik, H. Dessain.

gegevene *bloemlezingen* te stade komen. Boven alle, echter, stellen wij de *Bloemlezingen uit Nederlandsche prozaschrijvers en dichters van Hooft en Vondel tot op onze dagen.* (*)

Voeg daarbij de studie van de *Geschiedenis der Nederlandsche Letteren* (**) door W. Everts (Rolduc), een uitnemend werk, misschien in wat al te zeer gezochten *Hollandschen* stijl opgesteld, in strijd, dunkt ons, met het Zuidelijk karakter des geleerden schrijvers.

Hiermede zou een studieprogramma voor het middelbaar onderwijs voltooid wezen; doch overal en door alle klassen heen, moeten de *oefeningen,* derzelver bespreking en bedilling, bewerking en verbetering, het hoofdzakelijke der Nederlandsche taallessen uitmaken. Voorzeker mag men in het middelbaar onderwijs meer van het abstracte en van de regels uitgaan, gelijk wij niet zelden ter loops deden opmerken; doch hier ook, kan het practische nooit genoeg aan het theoretische gehuwd worden. Dit zal door eene doelmatige leerwijze werkstellig gemaakt worden, namelijk : door eene zelfvindende bestudeering der grondregels, waar de theorie met ontleding, en kritiek van literarische *voorbeelden* vergezeld gaat, en op de tweede plaats, en wel hoofdzakelijk, door het zelfoefenen, bespreken, behandelen en verbeteren van opgaven, door het opstellen van schetsen, verhandelingen, redevoeringen, enz.

O! indien men zoo de Nederlandsche Letterkunde op onze Belgische scholen wilde beoefenen, (de Hollandsche scholen komen over het algemeen dit plan vrij wel nabij), hoe weelderig zagen wij dan, in eene niet verwijderde toekomst, de taal op onzen bodem gedijen. Zelfs nu, in weerwil aller hinderpalen, die haren wasdom moesten stuiten, breidt de vaderlandsche letterkunde hare bloeiende en met vruchten bezaaide twijgen verder en verder uit; want derzelver stam heeft diepe wortels geschoten, omdat de Nederlandsche spraak eene *volks*taal is in den echten zin des woords; en geenszins eene aristocratische taal, welke de geletterde wereld alleen kan machtig worden. Doch dit belet niet, dat studie en geleerdheid steeds haren

(*) 's Hertogenbosch. Gebroeders Verhoeven.
(**) Amsterdam. C.-L. Langenhuyzen.

rijkdom en hare vruchtbaarheid oneindig zullen bevorderen. Geniale kunstzin, immers, liefde voor eigene Volkszeden en Moedertaal, voor Vaderland, Kerk en Godsdienst zullen menig kunstjuweel scheppen; doch studie en geleerdheid alleen kunnen, door slijpen en polijsten, aan zulk kleinood zijne echte waarde geven, en het als een vonkelend diamant in de kroon der Letterkunde doen gloeien.

NAWOORD.

Wij hebben het ons voorgeschreven plan in de maat onzer zwakke vermogens voltrokken. Weinig hebben wij ons bekreund, of wij het met deze of gene school, met dezen of genen schrijver al of niet eens waren. Diesterweg en Wurst, die Duitschland als in twee gezindheden splitsen, waren ons beiden welkom, als hunne methoden met de gezonde rede overeenkwamen. Pestalozzi en Overberg, alhoewel wat verouderd, schenen ons niet minder bekwaam dan hunne opvolgers, om de wijze leerstelsels in het onderricht staande te houden. Deze mannen van den *goeden ouden tijd* immers, wisten maar, al te wel, dat een schoon theoretisch systeem niet altoos op het practisch terrein gemakkelijk uitgevoerd wordt. Zij bouwden hun onderricht niet stelselmatig op eene philosophische theorie, hoe gepast deze ook mochte wezen, maar gingen altoos hun gezond oordeel te rade. Dit meenen wij ook gedaan te hebben, zonder nogtans te willen ontkennen, dat gezegde grondige en wijsgeerige studiën, op de pœdagogie toegepast, oneindig veel tot de volmaking dezer laatste hebben bijgedragen. Om met meer zekerheid deze theorisch-practische studiën te voltrekken, hadden wij niet geaarzeld twee hoogleeraars in het vak, de eene uit Noorden de andere uit Zuid-Duitschland, onze gedachten hiernopens bloot te leggen, en beiden hebben ons de verzekering gegeven, dat men op het practisch terrein van lieverlede, ook in Duitschland, de hoogdravende systeemen van al te diepzinnige pædagogen, in de meeste normaallessen nagenoeg volgens onze opvattingen ziet gewijzigd en verbeterd worden.

Vaarwel, geachte lezer, en zoo het Gode belieft, tot wederzien.

EINDE.

INHOUD

Bladz.

Voorbericht 1

EERSTE DEEL

Algemeene methodeleer

EERSTE HOOFDSTUK.

Eenige bemerkingen over de nieuwere leerkunde. . . . . .
Indeeling van het eerste deel : 1° Over het behandelen der leerstof, met terugblik op den leerling; 2° Over het behandelen der leerstof, met terugblik op den onderwijzer; 3° Meer bepaalde bespreking der leerstof zelve. 8

TWEEDE HOOFDSTUK.

Over het behandelen der leerstof, met terugblik op den leerling. »
§ 1 *Algemeene begrippen.* . . . . . »
a. De leerstof zal op vaste grondregels gevest worden. . . . »
b. De leerstof moet echter eenigzins ingericht zijn volgens den stand en de opvoeding, volgens den ouderdom en het geslacht der leerlingen 9
§ 2. *Grondregels.* 10
a. De leerstof van het lager onderwijs moet elementair of grondbeginnend wezen . . . . . »
b. Ga immer van het nabijzijnde tot het verwijderde, van het gekende tot het niet gekende, van het eenvoudigste tot het samengestelde, van het gemakkelijkste tot het moeielijke, van het aanschouwelijke tot het afgetrokkene 13
c. Raadpleeg volgens tijd en omstandigheid, de vatbaarheid der kinderen ; stel hunne geestvermogens als het ware, op de proef, en richt uwe leerstof in, naar de ondervinding, welke gij bij het lesgeven zult opdoen. 14
§ 3. *Vervolg der grondregels.* 16
a. Over het algemeen, moet in de keus der leerstof, het nieuwe een uitvloeisel van het oude wezen, zoodanig, dat men in de leerstof altoos door herhaling en uitbreiding op het voorgaande terugkomt . . . . . »
b. In de aanvankelijke schoolboekjes,over welk vak zij ook handelen, moet de leerstof, in kleine volzinnen, opgaven of lessen voorgesteld worden . . . . . »
c. In het lager , en zelfs in het middelbaar onderwijs , moet men steeds op de elementen of grondbeginsels terugkomen. . 17
d. Niets is zoo nadeelig voor het lager onderwijs als de totale splitsing der verscheidene onderdeelen van een zelfde algemeen vak 18

Bladz.

e. Eindelijk moet men al de zielvermogens der kinderen harmonisch ontwikkelen. 19

DERDE HOOFDSTUK.

OVER HET BEHANDELEN DER LEERSTOF MET TERUGBLIK OP DEN ONDERWIJZER.

§ 1. *Algemeene bemerkingen* . . . . . »
Hoe moet men onderwijzen? *Wat* moet men onderwijzen . . 23
Theorie en practijk 25
§ 2. *Studie en natuurlijke begaafdheid.* 26
§ 3. *Het onderricht moet levendig, aangenaam en vroolijk zijn* . 30
Belooning en bestrafling 32
Roeping van den onderwijzer 33
§ 4. *De onderwijzer moet eensgestemd, moedig en standvastig zijn* »
Gezag en dwang 33
§ 5. *Over den leertoon of de uiterlijke houding des onderwijzers.* 36
Natuurlijkheid en eenvoudigheid 37
De onderwijzer verhoede zich van veel preeken, veel praten en luid spreken. 38
De leertoon moet verschillend wezen volgens de dadelijke aangelegenheden 39

DERDE HOOFDSTUK.

LEERWIJZE EN LEERGANG.

§ 1. *Over de leerwijze in het algemeen en over hare indeeling.* . 40
Wat wij door *leerwijze*, *leerweg*, en *leervorm* verstaan. . . 41
§ 2. *Over de voordracht* 43
Hare bepaling of wat wij door voordracht verstaan . . . . »
Hare toepassing 44
§ 3 *Over de oefening* 46
De oefening op de verschillende vakken toegepast. 47
Bijzondere aanmerkingen 49
§ 4. *Over de verbetering* 50
De verbetering in hare verhouding tot den onderwijzer, den leerling en de leerstof bepaald . . . . . »

VIERDE HOOFDSTUK.

OVER DEN LEERVORM.

§ 1. *Algemeene gedachten* 54
De leervorm moet *altoos* mededeelend en ontwikkelend zijn . 55
Eenvoudig in zijne verscheidenheid. . . . . »
§ 2. *Verhalende en zelfvindende leervorm* 56
§ 3. *Vragende leervorm* 57
Dialogische en catechetische leervorm 59
Bemerkingen over het vragen en antwoorden. . . . . »
§ 4. *Herhalende leervorm* 61
Zijne verschillende toepassing in de lagere en hoogere klassen. 62
§ 5. *Over den analytischen en synthetischen leervorm, over ontleding en samenstelling, met verhouding tot den aanschouwelijken leervorm.* 63

Bladz.

VIJFDE HOOFDSTUK.

LEERGANG OF INDEELING DER LEERSTOF.

§ 1. *Over den leergang.* 68
§ 2. *Verdeeling der leerstof onder de verschillende klassen.* . . 69
Laagste klasse . . . . . »
Middelste klasse 71
Hoogste klasse 73
§ 3. *Indeeling der schooluren en algemeen studieplan* 74
Opmerkingen en opheldering en 77
§ 4. *Over de leerstof, onder het godsdienstig en zedelijk oogpunt beschouwd* 81

TWEEDE DEEL

Bijzondere methodeleer

EERSTE HOOFDSTUK.

LAAGSTE AFDEELING DER LAGERE SCHOOL.

(Kinderen van zes tot acht jaren.)

§ 1. *Het lezen.* 89
Het syllabeeren 90
Klank en vorm 91
De nieuwe klankbeeldende of *mimische* methode. Bedilling. . »
Welke is de beste en kortste weg. 92
Over de schrijf-leesmethode 93
Ontleding eener Schrijf–leesmethode. 95
Eenige raadgevingen, welke bij het leesonderricht moeten in aanmerking komen. 97
§ 2. *Het schrijven* 98
a. Over de houding des lichaams 100
b. Over de stelling der hand. . . . . »
c. Over het vastnemen der griffel 101
d. Over de ligging der lei . . . . . »
Het schrijven in verhouding met de schrijf–leesmethode . . 105
§ 3. *De Taalkunde* 105
Afschrijven — naschrijven — rechtschrijven . . . . . »
§ 4. *Het rekenen* 106
Telbord en telling . . . . . »
§ 5. *De aanschouwingsoefeningen* 109
§ 9. *Vormleer* 113

TWEEDE HOOFDSTUK.

MIDDELSTE AFDEELING DER LAGERE SCHOOL.

(Kinderen van acht tot tien of elf jaren.)

§ 1. *Het lezen* 11

Bladz.

Welke leerstof moet een leesboek voor deze afdeeling bevatten? Het moet op de aanschouwingsoefeningen gegrondvest zijn 115
Wat is *verstandig* lezen 116
§ 2. *Het schoonschrijven* 119
Hoe moeten de schrijf-cahiers ingericht zijn 121
§ 4. *Het rekenen* 123
Aanmerkingen 124
Werktuigelijke leerwijze 127
Beredeneering 128
Gelijktijdige behandeling der regels. 129
Nog eenige raadgevingen . . . . . »
§ 5. *Taalkunde* 131
a. Rechtschrijving . . . . . »
b. Spraakkunst. 133
c. Denk-en Stijlleer. 135
Plan van stijlcursus 137
Eerste jaar. . . . . »
Tweede jaar 138
§ 6. *Vormleer* 143

DERDE HOOFDSTUK.

HOOGSTE AFDEELING DER LAGERE SCHOOL.

(Kinderen van tien of elf tot dertien of veertien jaren.)

§ 1. *Het lezen* 146
Leerstof van het leesboek dezer klasse 148
Het schoon of kunstmatig lezen beoordeeld 149
§ 2. *Het schoonschrijven.* 150
§ 3. *Het rekenen* 152
De theorie aanschouwelijk gemaakt 153
Elementaire commerciëele rekenkunde. 155
§ 4. *Taalkunde* 156
a. Rechtschrijven . . . . . »
b. Spraakkunst 158
Nieuwe methode. Verdere bespreking van deze leerwijze. . 162
c. Stijlleer. 163
§ 5. *Aardrijkskunde* 166
§ 6. *Vaderlandsche geschiedenis.* 170
§ 7. *Vormleer* 173
§ 8. *Zang* 174
§ 9. *Gymnastiek* 176
§ 10. *Fransche taal* 179
Practische en grammaticale methode. Oordeelvelling . . . 180
AANHANGSEL 186
NAWOORD 191